

Statusbericht

Version vom 4. Juni 2021



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Das kantonale Projekt «Gymnasium der Zukunft» (GdZ)	7
2.1	Projektauftrag Gymnasium der Zukunft	7
2.1.1	Ziele	8
2.1.2	Aufträge der Teilprojekte	8
2.2	Rahmenbedingungen für die Projektarbeit	9
2.2.1	Digitalisierung	9
2.2.2	Lehrplan Volksschule und neue Beurteilungskultur	11
2.3	Aktueller Arbeitsstand	12
3	Das nationale Projekt «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» (WEGM)	13
3.1	Mandat WEGM	13
3.1.1	Ziele	13
3.1.2	Aufträge der Teilprojekte	13
3.1.3	Projektphasen	14
3.2	Aktueller Arbeitsstand	15
3.3	Abhängigkeiten zu und Herausforderungen für GdZ	15
4	Bisherige Beschlüsse des Bildungsrates	17
4.1	Grundlagen und Vorgehensweise	17
4.2	Beschlüsse des Bildungsrates	17
4.2.1	Bildungsziele	17
4.2.2	Vertiefte Zieldefinitionen	19
4.2.3	Axiome	21
5	Teilprojekt 1 – Lern- und Lehrformen	22
5.1	Ausgangslage im Teilprojekt 1	22
5.1.1	Projektauftrag	22
5.1.2	Bezug zu den vertieften Zieldefinitionen und Axiomen	22
5.2	Grundlagen	23
5.3	Hauptakteure im Lern- und Lehrprozess	24
5.3.1	Lehrpersonen	24
5.3.2	Klassenlehrpersonen	24
5.3.3	Schülerinnen und Schüler	25
5.4	Zentrale Elemente des Lern- und Lehrprozesses	25
5.4.1	Anknüpfen an Vorwissen	26
5.4.2	Formative Assessments	26
5.4.3	Individualisierung	26
5.4.4	Kooperatives Lernen	26
5.4.5	Exemplarisches Lernen	27
5.4.6	Üben	27

5.4.7	Beurteilungsformen	28
5.4.8	Schülerfeedbacks	29
5.4.9	Mitbestimmung der Schülerinnen und Schülern	29
5.4.10	Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen	29
5.4.11	Interdisziplinarität	29
5.4.12	Digitalisierung	29

6 Teilprojekt 2 – Rahmenbedingungen 31

6.1	Ausgangslage im Teilprojekt 2	31
6.1.1	Projektauftrag	31
6.1.2	Bezug zu den vertieften Zieldefinitionen und Axiomen	31
6.2	Organisatorische Rahmenbedingungen	32
6.2.1	Dauer der Ausbildung (mindestens vier Jahre)	32
6.2.2	Rolle Klassenverband	32
6.3	Schwerpunktfach	33
6.3.1	Entscheidzeitpunkt Schwerpunktfach	33
6.3.2	Stammklassen vs. Schwerpunktfach-reine Klassen	33
6.4	Rahmenbedingungen Maturaarbeit	33
6.5	Aufbau und Struktur des Gymnasiums	35
6.5.1	«Zweiteilung» des Gymnasiums	36
6.5.2	Wahlfreiheit und Verantwortung für den Lernprozess	36
6.5.3	Neue Unterrichtsgefässe: Projektartiges Lernen / Interdisziplinäres Arbeiten	39
6.5.4	Neues Fach «Kritisches Denken»	39
6.6	Offene Punkte	40
6.6.1	Fächerkanon (v.a. Schwerpunktfächer)	40
6.6.2	Studentafel und Zeitanteile	42
6.6.3	Lektionentakt und Lektionendauer	42
6.6.4	Promotionsbestimmungen (Fächer)	42
6.6.5	Maturitätsprüfung (Fächer, Form)	42

7 Teilprojekt 3 – Übergänge 43

7.1	Ausgangslage im Teilprojekt 3	43
7.1.1	Projektauftrag	43
7.1.2	Bezug zu den vertieften Zieldefinitionen und Axiomen	43
7.2	Grundsatz: Selektion	43
7.3	Selektionsinstrumente	44
7.4	Aufnahmeverfahren in anderen Kantonen	45
7.5	Modellentscheid zum Aufnahmeverfahren	45
7.5.1	Materialien	45
7.5.2	Einbezug der abgebenden Schulen	45
7.5.3	Modell 1: Status quo	46
7.5.4	Modell 2: Prüfung mit Einbezug der Vornoten	46
7.5.5	Modell 3: Eintritt auf Empfehlung	47
7.5.6	Probezeit	48
7.5.7	Entscheid des Bildungsrates	48
7.5.8	Weiteres Vorgehen und offene Fragen zum Aufnahmeverfahren	48
7.6	Laufbahnbegleitung im 1. Ausbildungsjahr	49
7.7	Kontakt und Kooperation mit der Sekundarstufe I und der Tertiärstufe	49

8 Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen 50

8.1	Schlussfolgerungen	50
8.2	Weiteres Vorgehen	51

Anhang 1: Projektbeteiligte	53
Anhang 2: Neuerungen auf der Volksschulstufe	56
Anhang 3: Argumentarium zur Dauer des Gymnasiums	58
Anhang 4: Argumentarium zum Entscheidzeitpunkt des Schwerpunktfachs	60
Anhang 5: Argumentarium zu Stammklassen vs. SPF-reinen Klassen	62
Anhang 6: Zeitpunkt, zu welchem der Unterricht im Schwerpunktfach einsetzt	63
Anhang 7: Aufnahmeverfahren in anderen Kantonen	64
Anhang 8: Materialien zum Aufnahmeverfahren	65
Anhang 9: Künftige Meilensteine	66

1 Einleitung

Das Projekt «Gymnasium der Zukunft» (GdZ) läuft mittlerweile bereits seit drei Jahren. Es ist an der Zeit, den Zwischenstand der Entscheide und Überlegungen festzuhalten und gleichzeitig die Abhängigkeiten von anderen Projekten, insbesondere dem nationalen Projekt «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» («WEGM»), aufzuzeigen.

Die Bildungslandschaft hat sich in den über 20 Jahren seit Einführung des Lehrplans des Gymnasiums rasant verändert. Im Projekt «Gymnasium der Zukunft» wird überprüft, in welchen Bereichen das Gymnasium neugestaltet werden soll und welche bewährten Bestandteile beibehalten werden sollen.

Das Projekt gliedert sich in drei Phasen: Die laufenden Projekte wurden in einer ersten Phase abgeschlossen. In der aktuellen zweiten Phase werden die Grundlagen für einen zeitgemässen Unterricht erarbeitet. Die Resultate dieser Arbeiten werden in der dritten Phase in die Lehrpläne und Stunden- und Stundenplan einfließen. Die Projektarbeiten erfolgen unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus dem nationalen Projekt «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität (WEGM)».

Im Laufe der bisherigen Vorarbeiten hat der Bildungsrat grundlegende Beschlüsse zu den Vorgaben und den Rahmenbedingungen des Gymnasiums gefasst. So hat er die Bildungsziele für die Bereiche «fachliche und überfachliche Kompetenzen» sowie «personale und soziale Kompetenzen» festgelegt. Zudem hat er mit einer vertieften Zieldefinition grundlegende Rahmenbedingungen zur Organisation des künftigen Gymnasiums geschaffen: Die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sollen mit zunehmender Ausbildungsdauer erhöht und die Präsenzplicht reduziert werden. Dies geht einher mit der Förderung und Stärkung der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Es sollen passende Unterrichtsgefässe und -formen geschaffen werden, welche das eigenverantwortliche Lernen fördern. Für diese Zielerreichung wird die individuelle Förderung verstärkt. Am Klassenverband als sozialem Bezugsrahmen wird bis zum Ende der Ausbildung festgehalten; dies impliziert die Stärkung der Rolle der Klassenlehrperson.

Basierend auf den Bildungszielen und der vertieften Zieldefinition hat der Bildungsrat weitere Grundsätze für die künftige Ausgestaltung des Gymnasiums beschlossen. So sind die Basalen Kompetenzen unter Beibehaltung der Breite und Tiefe der Ausbildung weiterhin zu gewährleisten. An der vierjährigen Ausbildungsdauer wird festgehalten. Für den Eintritt in das Gymnasium ist nach wie vor eine Prüfung zu bestehen. Der Unterricht im Schwerpunktfach beginnt weiterhin im ersten Ausbildungsjahr. Neu sollen jedoch schwerpunktfach-gemischte Klassen gebildet werden.

Die Vorgaben des Bildungsrates werden derzeit in drei Teilprojektgruppen konkretisiert. Die Teilprojektgruppe 1 «Lern- und Lehrformen» setzt sich mit den Unterrichtsformen im weitesten Sinne und deren Auswirkungen auf den Unterricht auseinander. Der Unterricht zeichnet sich durch individualisiertes, kooperatives, exemplarisches und interdisziplinäres Lernen aus. Die digitalen Medien tragen zielgerichtet zur Methodenvielfalt bei. Die Beurteilungsformen werden überprüft. Zudem wird die Rolle der Lehrperson diskutiert und akzentuiert. Die Teilprojektgruppe 2 «Rahmenbedingungen» setzt sich vertieft mit der Organisation des gymnasialen Unterrichts auseinander. Passende Gefässe ermöglichen vielfältige Unterrichts- und Lernformen. Die zu definierenden Jahres-, Semester- Wochen- und Tagesstrukturen erlauben den sinnvollen Einsatz dieser Gefässe. Die Präsenzpflicht der Schülerinnen und Schüler wird mit zunehmender Ausbildungsdauer individualisiert. Vorgeschlagen wird zudem das neue Fach «Kritisches Denken». Noch offen ist der Fächerkanon im Schwerpunktfach- und Ergänzungsfachbereich. Die Auswahlmöglichkeiten sind von den Vorgaben des Projekts WEGM abhängig. Im Teilprojekt 3 «Übergänge» werden Vorschläge zur Ausgestaltung des Aufnahmeverfahrens ausgearbeitet. Basierend auf dem Entscheid des Bildungsrates an der Aufnahmeprüfung festzuhalten, dabei aber die abgebenden Schulen verstärkt in den Prozess einzubeziehen, werden verschiedene Varianten diskutiert. Zu einem späteren Zeitpunkt wird geklärt, ob und allenfalls wie eine Laufbahnbegleitung im 1. Ausbildungsjahr etabliert werden könnte und es wird geprüft, ob Handlungsbedarf für weitere Kontakt- und Koordinationsgremien zur Sekundarstufe II und der Tertiärstufe bestehen.

Der vorliegende Statusbericht wird Basis für eine breite Diskussion mit allen Anspruchsgruppen sein. Die Diskussionsergebnisse werden zusammen mit den Beschlüssen zum Projekt WEGM die Grundlagen für die Weiterarbeit in den Teilprojektgruppen bilden.

2 Das kantonale Projekt «Gymnasium der Zukunft» (GdZ)

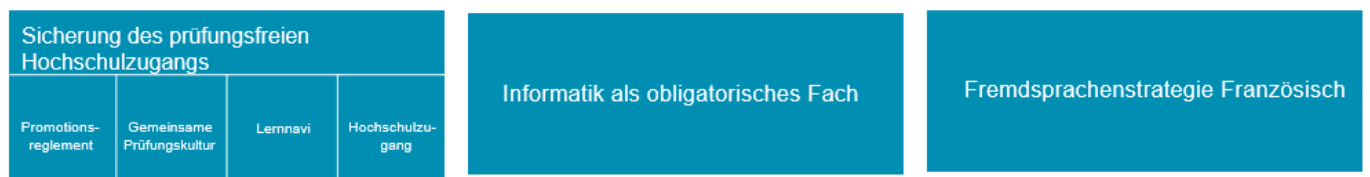
Das Projekt «Gymnasium der Zukunft» «GdZ» besteht aus unterschiedlichen Phasen und Teilprojekten. Um die Orientierung zu gewährleisten, wird nachfolgend der Projektauftrag in kürzester Form zusammengefasst und dabei deutlich gemacht, an welcher Stelle sich das Projekt momentan befindet. Zudem werden die Rahmenbedingungen für das Projekt aufgezeigt und schlussendlich der aktuelle Arbeitsstand beschrieben.

2.1 Projektauftrag Gymnasium der Zukunft

Das Projekt wurde angestoßen um die Bildungslandschaft, die sich in den vergangenen Jahren rasant veränderte, adäquater abbilden zu können, denn die Lehrpläne und die Rahmenbedingungen der Gymnasien haben sich in den vergangenen 20 Jahren nur wenig an die neuen Umstände angepasst. Daher gilt es, sie zu überprüfen und sich grundsätzliche Gedanken dazu zu machen, wie das Gymnasium der Zukunft aussehen soll. Das Projekt ist ambitioniert und komplex, da sehr viele Bereiche der Mittelschulen hinterfragt und nach Bedarf neugestaltet werden sollen. Dabei gilt es zu beachten, dass Bewährtes beibehalten wird und das Gesamtsystem funktioniert.

Die Projektarbeit erfolgt in drei Phasen:

Phase 1: Projekte



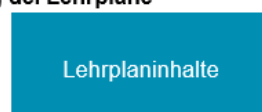
Sofortmassnahmen / Massnahmen für Gesamtprojekt

Phase 2: Gymnasium der Zukunft – Drei Teilprojekte



Gesamtbericht inkl. Vorschlag für Studententafel

Phase 3: Gymnasium der Zukunft – Überarbeitung der Lehrpläne



Überarbeitete Lehrpläne

Der Projektauftrag «Gymnasium der Zukunft» wurde vom Bildungsrat am 25. April 2018 in Auftrag gegeben. Der gesamte Projektauftrag steht hier zur Verfügung: [Gymnasium der Zukunft | sg.ch](https://www.sg.ch/gymnasium-der-zukunft)
Seither hat der Bildungsrat diverse strategische Entscheide zum weiteren Projektverlauf gefällt. Diese sind in [Kapitel 4](#) zu finden.

Die erste Phase mit diversen Projekten zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs, der Einführung von Informatik und der Stärkung des Fachs Französisch ist mittlerweile weitgehend abgeschlossen. Die Resultate aus den Arbeitsgruppen der Projekte zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs fliessen in die Phase 2 mit ein. Informatik als obligatorisches Fach ist eingeführt und die Anpassungen im Fach Französisch werden etabliert. Wir befinden uns mitten in der zweiten Phase, der Grundlagenerarbeitung für einen zeitgemässen Unterricht, und stellen in diesem Bericht die Zwischenergebnisse vor. In der abschliessenden dritten Phase werden - nach der Erstellung des Gesamtberichts und der Stundentafel - die Lehrpläne auf Grundlage der bis dahin bekannten nationalen Rahmenlehrpläne entsprechend überarbeitet.

2.1.1 Ziele

Die St.Galler Gymnasien verfügen aktuell über einen hohen Ausbildungsstandard und entwickelten sich bereits in den letzten Jahren immer weiter. Die Erhaltung oder gar Steigerung der Qualität ist allen drei untenstehenden Zielen gemeinsam. Dabei soll Bewährtes beibehalten und Neues sinnvoll eingefügt werden. Die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und deren Belastung werden dabei immer mitgedacht.

Im Sinne dieser Prämissen verfolgt das Projekt drei Hauptziele:

1. Erarbeitung eines Gesamtkonzepts zum modernen Unterricht

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen «Lehr- und Lernformen», «Rahmenbedingungen Unterricht» sowie «Übergänge» werden in einem Gesamtbericht zu einem übergeordneten Konzept zusammengefügt, das die Grundlage für einen organisatorisch und inhaltlich modernen Unterricht legt. Die Gefässe und Strukturen müssen angepasst werden, damit sie den heutigen methodisch-didaktischen Anforderungen gerecht werden können.

2. Anpassung und Aktualisierung der Stundentafel

Am Ende der Phase 2 des Projektes steht eine neue Stundentafel, die auf Grundlage des Gesamtkonzepts erstellt wird.

3. Überarbeitung und Anpassung der Lehrpläne

Nach der Festlegung der neuen Stundentafel werden die Lehrpläne in der 3. Phase überarbeitet bzw. neugestaltet.

Viele Ziele haben eine Anpassung der rechtlichen Grundlagen zur Folge. Der Erfolg der Zielerreichung hängt massgeblich davon ab, ob die Anspruchsgruppen, insbesondere die Lehrpersonen, für das Vorhaben gewonnen, zur Mitarbeit bewegt und Teil der Projektentwicklung werden können.

2.1.2 Aufträge der Teilprojekte

Drei Arbeitsgruppen beschäftigen sich eingehend mit den folgenden Fragestellungen:

Projektauftrag Lern- und Lehrformen

Das Teilprojekt Lern- und Lehrformen setzt sich mit Unterrichtsformen im weitesten Sinne sowie deren Auswirkungen auf den Unterricht auseinander und beschäftigt sich mit der übergeordneten Frage: «Wie sieht moderner gymnasialer Unterricht aus?».

Projektauftrag Rahmenbedingungen Unterricht

Das Teilprojekt Rahmenbedingungen Unterricht beschäftigt sich mit der zentralen Fragestellung «Wie wird der gymnasiale Unterricht organisiert?».

Die Projektbeteiligten werden im [Anhang 1](#) beschrieben)

Projektauftrag Übergänge

Das Teilprojekt Übergänge befasst sich mit den Erwartungen und Bedürfnissen der vorangehenden (Sekundarstufe I) und abnehmenden (Tertiärstufe) Stufen. Die übergeordnete Fragestellung lautet: «Wie werden die Übergänge ausgestaltet?»

2.2 Rahmenbedingungen für die Projektarbeit

Das Projekt findet in einem dynamischen Umfeld statt. Dabei sind viele Rahmenbedingungen und Trends zu beachten und in die Überlegungen miteinzubeziehen. An dieser Stelle werden ausschliesslich die beiden offensichtlichsten aufgeführt: die Digitalisierung und der Lehrplan Volksschule.

Im Projekt sind weitere Themenbereiche auf unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen, so beispielsweise: Nachhaltigkeit, politische Bildung, kritisches Denken, Belastung der Schülerinnen und Schüler, aber auch Kostenneutralität oder Einfluss auf die Stundenpläne...

2.2.1 Digitalisierung

Die digitale Transformation ist ein Trend, der die gesamte Gesellschaft betrifft. Der Kanton St.Gallen möchte in unterschiedlichen Bereichen, insbesondere auch in der Bildung, eine Pionierrolle einnehmen und sich für eine kritisch hinterfragte Digitalisierung einsetzen. Dies betrifft in hohem Mass die Mittelschulen mit folgenden Projekten neben GdZ.

IT-Bildungsoffensive (ITBO)

Die Digitalisierung eröffnet der Gesellschaft und Wirtschaft vielfältige Chancen. Mit der IT-Bildungsoffensive geht der Kanton St.Gallen die Veränderungen aktiv an, um diese Potenziale zu nutzen. Die ITBO setzt gezielt bei der Bildung an und fördert mit fünf Schwerpunkten die Vernetzung aller Bildungsstufen sowie die von Gesellschaft und Wirtschaft. Der Programmauftrag wurde von der Regierung im Juli 2019 erlassen. Seither wurden die stufenrelevanten Projektaufträge erarbeitet. Die Mittelschulen sind Teil der ITBO und in drei Teilprojekten unter der Federführung des Kompetenzzentrums Digitalisierung & Bildung der Pädagogischen Hochschule St.Gallen beteiligt:

Die IT Bildungsoffensive (ITBO) stellt im Rahmen eines Sonderkredits während acht Jahren 75 Millionen Franken für die Förderung der Kompetenzen im Bereich Digitalisierung und MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) bereit. Zur Umsetzung dieser Aufgabe teilt die IT-Bildungsoffensive sich in folgende fünf Schwerpunkte:

- Volksschule und Mittelschulen: Lead-Organisation Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG)
- Berufsbildung: Lead-Organisation Amt für Berufsbildung und Berufsberatung (ABB)
- Fachhochschulen: Lead-Organisation Fachhochschule Ost (FHO)
- Universität: Lead-Organisation Hochschule St. Gallen (HSG)
- Vernetzung von Bildung und Wirtschaft: Lead-Organisation IT rockt!

1. Modellprojekte Mittelschulen

Die Modellprojekte beschäftigen sich mit ausgewählten Fragen im Zusammenhang der Digitalisierung an Mittelschulen. Das Amt für Mittelschulen und die Kantonale Rektorenkonferenz haben in einem iterativen Prozess und in enger Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der beteiligten Mittelschulen drei Modellprojekte definiert. Die Erkenntnisse aus diesen Modellprojekten sollen den anderen kantonalen St.Galler Mittelschulen sowie den Entscheidungsgremien des Kantons St.Gallen in Form von Good-Practices, Lessons-Learned und einer Konzeptvorlage in generalisierter Form zur Verfügung stehen.

a) Modellprojekt A: Blended Learning

Das Modellprojekt A hat die Schaffung schullokaler Kompetenzen zum Ziel, damit Lehrpersonen ihren Unterricht digital erweitern: Von einfachen Screencasts zu methodisch variantenreicheren Blended-Learning-Sequenzen. Zudem soll das Methodenrepertoire der Lehrpersonen erweitert werden, so dass digitale Inhalte in aktuelle Lehr-Lern-Settings einfließen können. Zu diesem Zweck wird mit Pilotinhalten die Akzeptanz und Praktikabilität überprüft, damit die Erkenntnisse und Fähigkeiten anschliessend dem Gesamtkollegium zur Verfügung gestellt werden können.

b) Modellprojekt B: Pädagogischer und technischer Support

Das Modellprojekt B hat die Etablierung eines pädagogischen und technischen ICT-Supports mit Unterstützung durch geeignete Schülerinnen und Schüler («Tech-Mentoren») zum Ziel. Einerseits sollen niederschwellige Gefässe mit dem Fokus auf pädagogischen ICT-Support bereitgestellt werden. Andererseits soll ein Ticketsystem aufgebaut werden, welches Lösungen mit Fokus auf den technischen ICT-Support breit zugänglich macht.

c) Modellprojekt C: ICT Module für das 4. Jahr FMS Pädagogik

Das Modellprojekt C hat zum Ziel, Angebote zur Förderung von digitalen Kompetenzen für die Schüler und Schülerinnen der Fachmittelschule Pädagogik zu entwickeln. Diese bauen auf bestehenden elementaren ICT-Kenntnissen auf und bilden die Brücke zur weiteren Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (Studiengang Kindergarten- und Primarstufe). Die Erarbeitung und Durchführung der Module finden durch die Mittelschulen statt. Die PHSG begleitet die Entwicklung der Angebote.

2. Digitale Kompetenz

Schulentwicklung bedingt immer auch Personalentwicklung. Die Weiterentwicklung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen der Volks- und Mittelschulen in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und medien- didaktischer Hinsicht steht deshalb im Mittelpunkt. Lehrpersonen und Schulleitungen soll ein möglichst personalisiertes, bedarfsgerechtes, flexibles und dynamisches Weiterbildungsangebot bereitgestellt werden. Dieses soll Online- und Präsenzlernformate kombinieren und die Bereiche Fachwissenschaft Informatik, Fachdidaktik Medien und Informatik, ICT-Anwendungskompetenz, Medienbildung und Mediendidaktik abdecken. Es ist das Ziel, die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und mediendidaktischer Hinsicht weiterzuentwickeln.

3. Weiterentwicklung von Lernnavi im Rahmen der ITBO

«Lernnavi» ist ein Instrument zur Förderung eines Teils der basalen fachlichen Studierkompetenzen in Deutsch und Mathematik für Schülerinnen und Schüler von Gymnasien und Fachmittelschulen. Es wird vom Amt für Mittelschulen entwickelt und erreicht seine Marktreife im Sommer 2021. Das primäre Ziel von Lernnavi ist es, den Aufbau der basalen fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik zu unterstützen. Die Verwendung von Lernnavi erfolgt eigenverantwortlich und selbständig durch die Schülerinnen und Schüler. Das Lernfördersystem kann bei Bedarf aber auch im Unterricht eingesetzt werden und die Lehrpersonen bei der Erfüllung des Unterrichtsauftrags unterstützen. Im Rahmen der Leitinitiative 3 des Schwerpunkts 1 der ITBO «digitale Medien» werden zukunftsweisende digitale Medien für den Unterricht entwickelt und erprobt. Ziel ist es, das Lernfördersystem Lernnavi zu evaluieren und technisch weiterzuentwickeln.

Das geplante Teilprojekt soll die mithilfe von Lernnavi erreichten Lernfortschritte weiter erhöhen. Dazu werden Massnahmen entwickelt und im System umgesetzt, welche die in Lernnavi verfügbaren Angebote nochmals zielgerichtet verbessern und die Motivation der Schülerinnen und Schüler, Lernnavi regelmässig und intensiv zu nutzen, erhöhen. Als Grundlage dienen unter anderem Analysen zu den Lernstrategien und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Die Umsetzung erfolgt in enger Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den beiden Projektpartnern PHSG und EPFL, der Projektleitung

Lernnavi (Amt für Mittelschulen) und dem technischen Umsetzungspartner Taskbase.

Die Teilprojekte der Mittelschule im Rahmen der ITBO haben unter anderem zum Ziel, wichtige Erkenntnisse zu gewinnen und Vorarbeiten für die Umsetzung des GdZ zu leisten. Der pädagogische Rahmen wird durch GdZ definiert, gewisse inhaltliche und systemische Elemente werden durch die Projekte im Rahmen der ITBO erprobt und ausgearbeitet.

IT-Strategie Sekundarstufe II

Die IT-Strategie Sek II 2019+ beinhaltet die Nutzung und den Betrieb von Informatikmitteln im Unterricht und in der Schulverwaltung. Sie stellt die Grundlage für die Schulinformatik aller kantonalen Berufsfach- und Mittelschulen dar. Die IT-Strategie gibt zum einen eine Orientierung der Weiterentwicklungsrichtung der Informatik, kann aber zum anderen aufgrund der Ergebnisse aus dem GdZ und der ITBO wieder aktualisiert werden.

Die Informatikstrategie Sek II ist [hier](#) zu finden.

2.2.2 Lehrplan Volksschule und neue Beurteilungskultur

Seit dem Schuljahr 2017/18 gilt im Kanton St.Gallen der neue Lehrplan Volksschule für die gesamte obligatorische Schulzeit. Durch das gewählte Vollzugsverfahren werden Schulabgängerinnen und -abgänger in den nächsten Jahren mit einem leicht veränderten «Bildungsrucksack» in die Mittelschulen übertreten. Im Schuljahr 2027/28 werden die ersten Schülerinnen und Schüler eintreten, die während ihrer gesamten Volksschulzeit auf Basis des Lehrplans Volksschule unterrichtet wurden.

Kompetenzorientierung

Der Lehrplan Volksschule ist kompetenzorientiert aufgebaut und beschreibt die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben. Wissen wird in diesem Kontext als direkt nutzbares Anwendungswissen, als Reflexionswissen und als Orientierungswissen verstanden. Die altbekannte Lektionentafel hat im Zuge der Einführung des neuen Lehrplans nur leichte Veränderungen erfahren, die insbesondere den Fachbereich Informatik betreffen.

Die Mittelschulen erfahren aus dem neuen Lehrplan die Anforderungsniveaus, welche die Jugendlichen in der Regel erreichen. Die meisten Jugendlichen haben darüber hinaus an weiterführenden Kompetenzstufen gearbeitet.

Neue Beurteilungskultur ab Schuljahr 2021/22

Aus der kompetenzorientierten Ausrichtung des Lehrplans Volksschule ergeben sich mit Bezug auf die Rückmeldung und Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern neue Akzentuierungen. Die Handreichung Schullaufbahn mit Informationen zu der Schullaufbahn sowie zur Handhabung der Beurteilung auf der Volksschulstufe, die ab dem Schuljahr 2021/22 eingesetzt wird, nimmt sich den veränderten Gegebenheiten an. Die zentralen reglementarischen Veränderungen umfassen u.a. folgende Bereiche:

Anstelle der bisherigen Promotionssumme 12 wird der Schullaufbahntescheid neu aufgrund einer Gesamteinschätzung der Klassenlehrperson getroffen. Diese berücksichtigt verpflichtend den fachlichen Leistungsstand, die Lernsituation und die Lernentwicklung.

In der gesamten Volksschule wird die bisherige Arbeitshaltungsnote durch eine übergreifende Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens ersetzt. Diese Beurteilung wird verbindlich im jährlichen Beurteilungsgespräch mit den Eltern vorgenommen und ist zukünftig klar förderorientiert ausgerichtet.

Eine detailliertere Beschreibung der Neuerungen auf Volksschulstufe sind in [Anhang 2](#) zu finden.

Die neue Handreichung Schullaufbahn ist [hier](#) zu finden.

Diese Veränderungen der Beurteilung müssen im Projekt GdZ reflektiert und, wo sinnvoll, aufgenommen werden.

2.3 Aktueller Arbeitsstand

Momentan befinden sich die Arbeitsgruppen planmässig in der Ausarbeitung von diversen Ideen, die unter anderem später in diesem Bericht aufgezeigt werden. Der ursprünglich vorgesehene Zeitplan kann aus mehreren Gründen jedoch nicht eingehalten werden. Zum einen hat die Corona-Pandemie das Arbeiten erschwert, zum anderen ergeben sich unterschiedliche Abhängigkeiten zum nationalen Projekt «Weitenentwicklung der gymnasialen Maturität (WEGM)». Diese Abhängigkeiten werden im kommenden Kapitel beschrieben.

3 Das nationale Projekt «Weiterentwicklung der gymnasialen Ma- turitt» (WEGM)

Im September 2018 haben die EDK und das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) eine Steuergruppe beauftragt, im Rahmen einer Auslegeordnung zur gymnasialen Maturität den Bedarf nach einer Aktualisierung des EDK-Rahmenlehrplans für die Maturitätsschulen von 1994 und des Maturitäts-Anerkennungsreglements (MAR) / der Maturittsanerkennungsverordnung (MAV) von 1995 zu klären.

Die Steuergruppe, unter der Leitung des Generalsekretariats der EDK und des SBFI, hat ihren Bericht im April 2019 vorgelegt. In der Steuergruppe waren die Präsidenten der Schweizerischen Mittelschulmterkonferenz (SMAK), der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und -rektoren (KSGR), des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer (VSG), der Schweizerischen Maturittskommission (SMK) sowie von swissuniversities vertreten.

Die Plenarversammlung der EDK hat den Bericht am 24. Oktober 2019 zur Kenntnis genommen und die Weiterführung des Projektes beschlossen. Grundlage dafür ist das Mandat für die Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität, Projektphase II. Der Vorstand der EDK hat am 30. Januar 2020 dieses Mandat und damit die Projektorganisation genehmigt. Das WBF ist Partner des Projektes. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) beteiligt sich an der Steuerung des Projektes.

Alle Informationen zum Projekt WEGM sind auf der folgenden Website zu finden: <https://www.edk.ch/dyn/12475.php> Auch die Informationen in diesem Bericht stammen zu einem grossen Teil direkt von dort.

3.1 Mandat WEGM

3.1.1 Ziele

Die Ziele, die aufgrund des Vorberichts definiert wurden, sind folgende:

- Die Aktualisierung des Rahmenlehrplans der Maturitätsschulen unter angemessenem Einbezug der zuständigen Fachgremien der EDK sowie der Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren, der Lehrpersonen und der Universitäten;
- Die Anpassung von Art. 6 des MAR/MAV zur Mindestdauer der gymnasialen Ausbildung und die gleichzeitige Überprüfung der Angemessenheit der weiteren Bestimmungen des MAR/MAV;
- Die Klärung der Zuständigkeiten und Kompetenzen der Akteure und Gremien, die im Bereich der Qualität der gymnasialen Ausbildung tätig sind.

3.1.2 Aufträge der Teilprojekte

Aufgrund der Ziele wurden vier Teilprojekte definiert, um in angemessen zusammengesetzten Projektgruppen an den entsprechenden Fragestellungen arbeiten zu können. Da nur wenige Kantone von der Harmonisierung der Dauer der Mindestzeit des Gymnasiums (auf mindestens vier Jahre) betroffen sind, wurde dort eine eigene Arbeitsgruppe vorgesehen.

Die vier Arbeitsgruppen haben folgende Aufgaben zur Erarbeitung erhalten:

Aufgaben Projekt «Aktualisierung des Rahmenlehrplans» (Projekt RLP)

- Die Aktualisierung des Lehrplanformats und der Lehrplaninhalte auf der Basis des aktuellen MAR/MAV und unter Berücksichtigung der kantonalen Lehrplanrevisionen in den letzten Jahren.
- Die Festlegung vergleichbarer Anforderungen in den Fächern;
- Die Gewährleistung der Kohärenz und der Anschlussfähigkeit mit den Lehrplänen der Volksschule der verschiedenen Sprachregionen.
- Die Formulierung von Vorgaben zum Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen.
- Die Formulierung von Vorgaben zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen, des fächerübergreifenden Lernens sowie der Wissens- und Wissenschaftspropädeutik.
- Allenfalls die Formulierung von Vorschlägen für die Anpassung der Bestimmungen des MAR/MAV.
- Die Formulierung von Vorschlägen und Kommentaren zuhanden der Projektsteuerung und der Koordinationsgruppe.

Aufgaben Projekt «Harmonisierung der Mindestdauer der gymnasialen Maturität» (Projekt Mindestdauer)

- Die Prüfung und die Anpassung der entsprechenden Bestimmungen des MAR/MAV.
- Die Erarbeitung von Vorschlägen zur Umsetzung (z.B. Übergangsfristen).
- Die Erarbeitung von Anträgen zuhanden der Projektsteuerung und der Koordinationsgruppe.

Aufgaben Projekt «Überprüfung weiterer Bestimmungen des MAR/MAV» (Projekt MAR/MAV)

- Die Überprüfung derjenigen Punkte, die im Projektauftrag als Ergebnis der Vorbereitungsphase definiert worden sind.
- Die Erarbeitung von Vorschlägen zur Änderung oder Ergänzung der Bestimmungen des MAR/MAV zuhanden der Projektsteuerung und der Koordinationsgruppe.

Aufgaben Projekt «Zuständigkeiten und Kompetenzen im Bereich der Qualität» (Projekt Governance)

- Die Klärung des Qualitätsbegriffs (in einer gesamtschweizerischen Perspektive).
- Die Identifikation der Bestimmungen, die diese Fragen auf der gesamtschweizerischen Ebene regeln, und die Prüfung ihrer Angemessenheit.
- Die Analyse und die Klärung der Zuständigkeiten und der Kompetenzen der Akteure, die im Bereich der Qualität der gymnasialen Ausbildung auf gesamtschweizerischer Ebene zuständig sind.
- Allenfalls die Regelung in den rechtlichen Grundlagen der Zuständigkeiten und Kompetenzen der beteiligten Akteure in der gymnasialen Ausbildung.
- Die Erarbeitung von Vorschlägen zuhanden der Projektsteuerung und der Koordinationsgruppe.

3.1.3 Projektphasen

Das Projekt WEGM besteht aus drei Phasen: einer Vorbereitungsphase, einer Erarbeitungsphase und einer Abschlussphase.

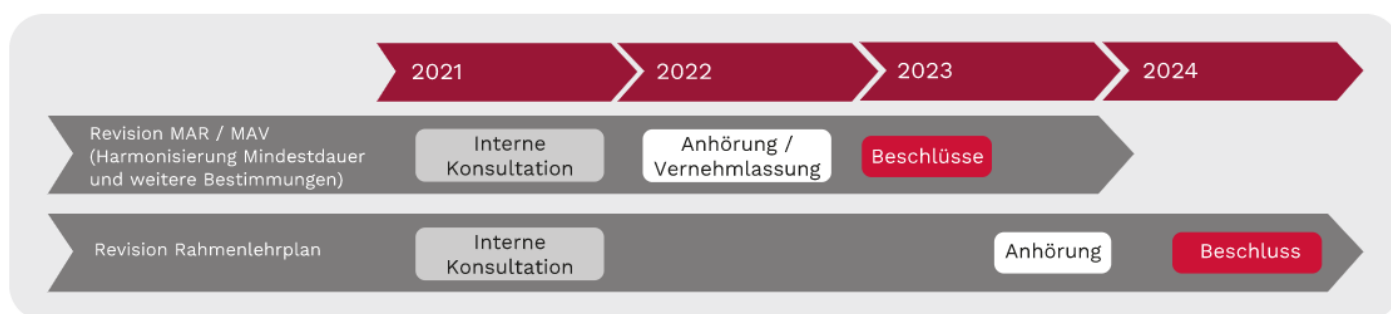
Die Vorbereitungsphase, welche die Identifikation und die Bestimmung der notwendigen Voraussetzungen und Strukturen für die Durchführung der vier Projekte zum Ziel hatte, ist mittlerweile abgeschlossen. Aktuell steht das Projekt in der Erarbeitungsphase, in welcher die Bearbeitung der vier Teilprojekte erfolgt. Diese Phase soll Ende 2021 abgeschlossen sein. Die anschliessende Abschlussphase soll sodann die Kohärenz der Ergebnisse

der verschiedenen Projekte gewährleisten, um die Beschlüsse der Plenarversammlung der EDK und des WBF vorzubereiten (Dezember 2021-Oktober 2022).

Die abschliessenden Entscheide der EDK werden demzufolge im Oktober 2022 gefällt werden. Zwischenergebnisse und Richtungsentscheide können für die Projektarbeiten GdZ jedoch vorher schon einbezogen und genutzt werden.

3.2 Aktueller Arbeitsstand

Ende 2020 war die erste Erarbeitung der Projektgruppen abgeschlossen. Dieser folgten von Mitte März bis Mitte Juni 2021 diverse interne Anhörungen. Deren Ergebnisse werden in einer weiteren Erarbeitungsphase aufgenommen. Danach werden alle Dokumente überarbeitet und in eine zweite interne Anhörung gegeben. Der Prozess wird gestaffelt ablaufen, wie nachfolgende schematische Darstellung verdeutlicht. Das heisst, dass zuerst die Beschlüsse zu MAR / MAV von der EDK gefasst werden, damit Sicherheit über die Fächer, Schwerpunktfächer und Dotationen besteht. Danach können die Rahmenlehrpläne zum zweiten Mal angehört werden, um diese dann Ende 2024 zu verabschieden. Ursprünglich war geplant, dass beide Beschlüsse Mitte 2023 getroffen werden sollten.



3.3 Abhängigkeiten zu und Herausforderungen für GdZ

Relevant im Zusammenhang mit dem kantonalen Projekt «Gymnasium der Zukunft» sind die beiden Projekte «Aktualisierung des Rahmenlehrplans» sowie «Überprüfung weiterer Bestimmungen des MAR/MAV». In diesen beiden Teilprojekten werden gesamtschweizerisch gültige Vorgaben in Bezug auf Struktur und Aufbau des Gymnasiums, zum Fächerkanon, zu Zeitanteilen und zu Fachanteilen und damit indirekt zur Stundentafel gesetzt. Dabei handelt es sich um Fragestellungen, die primär im GdZ-Teilprojekt 2 bearbeitet werden. Hier gilt es zu verhindern, dass die st.gallische Ausgestaltung der gymnasialen Lehrgänge im Widerspruch zu den Vorgaben von Bund und EDK steht. Die aktuelle Anhörung des Projekts «WEGM» im Bereich MAR/MAV, die bis Mitte Juli 2021 dauert, enthält Ideen und Elemente, welche einen Teil der bereits gefällten Entscheide des Bildungsrates bei einer Umsetzung in Frage stellen würde. Betroffen könnte beispielsweise die Entscheidung sein, dass das Schwerpunktfach bereits zu Beginn der Ausbildung ansetzt. Damit verbunden steht eine klare Zweiteilung des Gymnasiums in eine Phase der Grundlagenerarbeitung und eine darauffolgende Phase der selbst gewählten Vertiefungen im Raum. Zudem werden unter anderem Anpassungen im Bereich der Grundlagen- und Schwerpunktfächer zur Diskussion gestellt. Je nach Verlauf der Anhörung und der im Oktober 2023 gefällten politischen Entscheide werden Anpassungen im GdZ notwendig sein oder nicht. Der Ausgang ist momentan noch völlig offen. Bei den übrigen Teilprojekten von WEGM darf zum heutigen Zeitpunkt davon ausgegangen werden, dass sie keinen Einfluss auf «GdZ» haben. Dies bedeutet konkret, dass namentlich die GdZ-Teilprojekte 1 und 3 weitgehend unbeeinflusst von WEGM bleiben dürften.

Die Herausforderung besteht darin, im Projekt «GdZ» vor Oktober 2023 alle sinnvollen und möglichen Vorarbeiten so zu leisten, dass danach möglichst wenige Anpassungen aus den Ergebnissen des nationalen Projekts «WEGM» gemacht werden müssen, damit das Gymnasium anschliessend auf der Grundlage der aktuellen Vorgaben starten kann. Aufgrund dieser Verschiebungen muss nun auch der Zeitplan des Projekts GdZ angepasst werden ([vgl. Anhang 9 Künftige Meilensteine](#)).

4 Bisherige Beschlüsse des Bildungsrates

4.1 Grundlagen und Vorgehensweise

Die bisher vom Bildungsrat gefällten Beschlüsse geben die verbindlichen Rahmenbedingungen für die weiteren Arbeiten vor. Dies sind die Bildungsziele und die Axiome. Diese Beschlüsse konnten gefällt werden ohne eine Übersteuerung durch das nationale Projekt zu riskieren.

Im Projektverlauf werden die Themen immer wieder durch unterschiedliche Beteiligte diskutiert und reflektiert. Bevor die durch die Arbeitsgruppen vorbereiteten Anträge in den Bildungsrat gehen, werden die Fragestellungen in der Kantonalen Rektorenkonferenz, der Koordinationskonferenz und dem Lenkungsausschuss diskutiert und verabschiedet. Davor werden zentrale Fragen beispielsweise im Sounding Board besprochen, bei der Befragung von Schülerinnen und Schülern thematisiert oder in den schullokalen Fachgruppen angehört. Ziel dieser breiten Befragungen ist nicht eine demokratische Abstimmung über kontroverse Fragestellungen, sondern das Gewinnen wichtiger Erkenntnisse und das Aufdecken von möglichen blinden Flecken in Bezug auf die zu entscheidenden Fragen. Die Befragungs- und Anhörungsergebnisse werden jeweils öffentlich gemacht, damit sich alle Beteiligten einen eigenen vertieften Überblick über die Argumente machen können.

Die ausgewerteten Ergebnisse der internen Anhörungen und Befragungen sind hier zu finden: [Gymnasium der Zukunft | sg.ch](#)

4.2 Beschlüsse des Bildungsrates

Die folgenden Ausführungen zeigen das Profil der St.Galler Gymnasien auf. Dieses umfasst die Bildungsziele und sogenannte «weitere Zieldimensionen». Im Vordergrund stehen nicht exakte wissenschaftliche Definitionen der Ziele und Begriffe, sondern es geht darum, möglichst gut und allgemein verständlich darzulegen, was von der künftigen Ausbildung und der Struktur der Gymnasien erwartet wird. Der überwiegende Teil dieser Ziele wird bereits jetzt an den St.Galler Gymnasien erreicht, allerdings nicht explizit ausgewiesen.

Der Bildungsrat (ehemals Erziehungsrat) hat im Zusammenhang mit GdZ bisher diverse Beschlüsse gefasst: [Gymnasium der Zukunft | sg.ch](#)

4.2.1 Bildungsziele

Die gymnasiale Bildung vermittelt Wissen, Kompetenzen und Haltungen¹. Im Kern stehen die Bildungsziele der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Gesellschaftsreife gemäss Art. 5 des Reglements der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (sGS 230.311). Die Bildungsziele werden im Wesentlichen durch den Erwerb von **fachlichen und überfachlichen Kompetenzen** sowie **personalen und sozialen Kompetenzen** erreicht.

¹ «Haltung» wird verstanden als positive generelle Grundeinstellung, die das Denken und Handeln prägt und leitet.

Inhalte der beiden Kompetenzbereiche sind:

Fachliche und überfachliche Kompetenzen

- Aneignen von, verfügen über und anwenden von Fachwissen
- Kritisches Denken
- Methodenkompetenz
- Kreativität
- Medien- und Digitalkompetenz

Personale und soziale Kompetenzen

- Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber
- Selbstreflexion und Selbstständigkeit
- Motivationale und emotionale Kompetenzen
- Kommunikations- und Kooperationskompetenz

Die Bildungsziele werden nachfolgend vertieft beschrieben.

Fachliche und überfachliche Kompetenzen

Aneignen von, verfügen über und anwenden von Fachwissen

Das Erlangen und Anwenden von Fachwissen sind im Gymnasium zentral und Voraussetzung für das erfolgreiche Erreichen der Maturität. Ohne breites und solides Grundwissen, auf welches man aufbauen kann, ist eine gymnasiale Ausbildung unvorstellbar. Dazu gehört auch logisch-strukturiertes und vernetztes Denken. Anzumerken ist, dass reines Auswendiglernen nicht genügen soll, sondern das Anwenden von vorhandenem Wissen in unterschiedlichen Kontexten hohe Priorität genießt. Somit ergibt sich das Ziel, dass die Maturandinnen und Maturanden über ein breites Wissen und Können im Bereich der Allgemeinbildung und der basalen Kompetenzen verfügen. Das Gymnasium soll zudem so forschungs- und wissenschaftsnah wie möglich sein und Begeisterung für die wissenschaftliche Wahrheitssuche wecken.

Kritisches Denken bzw. selbständiges Urteilen

Das kritische Denken hat zum Ziel, dass sich Schülerinnen und Schüler eine eigene qualifizierte Meinung bilden und einen Sachverhalt eigenständig beurteilen können. Es darf erwartet werden, dass Maturandinnen und Maturanden Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und danach eine eigenständige Beurteilung daraus ableiten können. Zudem bedingt das kritische Denken Reflexionsfähigkeit und das Bewusstsein für globale Entwicklungen und Zusammenhänge. Das Gymnasium schärft somit das (Selbst-)Bewusstsein für die eigene und gesellschaftliche, kulturell und historisch konstituierte Situation und fördert einen kompetenten und kritischen Umgang mit politischen, ethischen und erkenntnisbezogenen Werten.

Methodenkompetenz

Unter Methodenkompetenz wird die Anwendung unterschiedlicher Arbeits- und Analysetechniken verstanden. Informationen und Fachwissen müssen recherchiert und verarbeitet werden, um danach aufgearbeitet, weitergegeben oder präsentiert zu werden. Zu all diesen Arbeitsschritten können Methoden erlernt werden. Das Gymnasium wird so gestaltet, dass ein vertiefter, kritischer, vernetzter und selbständiger Umgang mit den vermittelten Inhalten (Wissen) möglich ist (Methodenkompetenz und -reflexion).

Kreativität

Kreativität beinhaltet sowohl das Gestalterische und Musische, als auch kreativitätsfördernde Techniken und Zeiträume, um kreativ sein zu dürfen.

Kreative Menschen sind in der Lage, aus gewohnten Denkmustern und Normen auszubrechen und so auf neue Ideen zu kommen. Mittels Kreativitätstechniken kann dies ein Stück weit gelernt werden.

Medien- und Digitalkompetenz

Medienkompetenz spielt im Lehrplan Volksschule eine wichtige Rolle und wird im Gymnasium weitergeführt. Dazu gehören auch die Kompetenz, Daten und Statistiken zu analysieren, sowie Grundkenntnisse im Codieren und Programmieren. Die digitale Kompetenz geht dabei noch einen Schritt weiter: Ziel ist es, mit den durch die Digitalisierung auftretenden Herausforderungen umgehen zu können. Das stellt hohe Anforderungen an das Gymnasium, da sich diese Herausforderungen sehr dynamisch entwickeln. Digitale Kompetenzen sollen in allen Fächern gefördert werden.

Personale und soziale Kompetenzen

Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber

Ziel des Gymnasiums ist nicht nur das Erwerben von Fachwissen, sondern auch das Entwickeln von eigenständigen Haltungen und Werten sich selbst und anderen gegenüber. Das Gymnasium fördert das Interesse an politischer Bildung und an politischer Auseinandersetzung, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle als aktive Staatsbürgerinnen und -bürger wahrnehmen können. Dies betrifft verschiedenste Bereiche wie Ethik, Umwelt (Natur und Klima), Gesundheitsbewusstsein, Respekt und Toleranz.

Selbstreflexion und Selbständigkeit

Sich selbst gut zu kennen, die eigenen Fähigkeiten richtig einzuschätzen sowie sich der eigenen Grenzen bewusst zu sein, ist sehr wichtig, um ein zufriedenes und selbstbestimmtes Leben als wertvolles Mitglied der Gesellschaft führen zu können. Unter diese Kompetenz fallen Konzepte wie Selbstvertrauen und Selbstdisziplin, der Umgang mit Druck und Stress sowie Resilienz (die Fähigkeit, Krisen zu bewältigen).

Motivationale und emotionale Kompetenzen

Motivationale Kompetenz ist zentral für die künftigen Erfolgchancen der Jugendlichen. Im ersten Schritt wird diese in der weiterführenden Ausbildung benötigt (meist zum Abschliessen des Studiums). Das Erleben der eigenen Kompetenz und der Selbstwirksamkeit und Selbstregulation spielen dabei eine grosse Rolle.

Ebenso wichtig ist die emotionale Kompetenz. Es geht dabei darum, dass man individuelle Emotionen anderer erkennt und weiss, wie Emotionen andere Menschen beeinflussen können. Zudem soll Empathie für andere entwickelt werden, um sich in andere hineinversetzen zu können.

Kommunikations- und Kooperationskompetenz

Die mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit sowie das Zusammenarbeiten mit anderen Personen in Teams oder Projekten sind heutzutage im Berufsleben und in der Gesellschaft unerlässlich. Voraussetzung dafür ist nicht nur eine gute Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache, sondern zunehmend und in angemessener Qualität auch in anderen Sprachen. Um sich erfolgreich einbringen und behaupten zu können, muss man zudem konflikt-, anpassungs- und durchsetzungsfähig sein.

4.2.2 Vertiefte Zieldefinitionen

Neben den Bildungszielen gibt es weitere Dimensionen, welche in den Gymnasien berücksichtigt werden sollen. Diese werden nachfolgend als «vertiefte Zieldefinitionen» bezeichnet. Sie geben einerseits Hinweise auf die

organisatorische Umsetzung der gymnasialen Ausbildung und konkretisieren andererseits die Bildungsziele. Die vertieften Zieldefinitionen sind wegleitend für die Ausarbeitung von konkreten Massnahmen in den einzelnen Teilprojekten.

Es wurden folgende vertieften Zieldefinitionen, unterteilt nach Themenbereichen, ausgearbeitet:

Struktur des Maturitätslehrgangs

- Die Struktur der Maturitätslehrgänge soll dem Anspruch Rechnung tragen, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Ausbildung selbständiger werden und zunehmend selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen sollen.
- Die Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler sollen sich daher mit zunehmender Ausbildungsdauer erhöhen.
- Die Zahl der Präsenzlektionen soll im Vergleich zu heute reduziert werden.

Klassenverband

- Der Klassenverband als sozialer Bezugsrahmen spielt eine wichtige Rolle und soll daher während der gesamten Ausbildungsdauer beibehalten werden.
- Damit die Klassenlehrperson ihre zentrale Rolle in der Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und in Bezug auf die Förderung der Selbständigkeit und Selbstverantwortung wahrnehmen kann, braucht es eine Stärkung dieser Position.

Lehrpersonen

- Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen ist mit Blick auf die Interdisziplinarität und die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen zu vertiefen. Teamarbeit ist eine wichtige Voraussetzung dafür.
- Die Rolle und das Aufgabenverständnis der Lehrpersonen sind im Kontext des Gymnasiums der Zukunft zu klären. Dazu gehört auch das gemeinsame Prüfen und die Weiterbildung der Lehrpersonen. Das Ergebnis wird im zukünftigen Berufsauftrag abgebildet.

Unterrichtsgefässe und -formen und individuelle Förderung

- Passende Gefässe ermöglichen vielfältige Unterrichts- und Lernformen (z.B. projektartiges, interdisziplinäres, problembezogenes, modulartiges, forschungsorientiertes, selbstverantwortliches Lernen und Denken, Maturaarbeit) und geben Raum für begleitetes eigenverantwortliches Lernen. Jahres-, Semester, Wochen- und Tagesstrukturen erlauben den sinnvollen Einsatz dieser Gefässe.
- Die Schülerinnen und Schüler übernehmen entsprechend ihrer Reife Verantwortung für die Ausgestaltung des Lernprozesses (z.B. Sozialformen) und den Lernerfolg.
- Schülerinnen und Schüler erleben Schulanlässe ausserhalb des regulären Unterrichts (z.B. Konzerte, Theater Sportveranstaltungen, Wettbewerbe, ...) als Bereicherung. Sie nehmen die Möglichkeit zur Mitgestaltung wahr.
- Individuelle Förderung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Entfaltung und Entwicklung ihrer persönlichen Leistungspotentiale.

Chancengerechtigkeit

- Die Chancengerechtigkeit für das erfolgreiche Absolvieren des gymnasialen Maturitätslehrgangs wird durch gezielte Förder- und Informationsmassnahmen erhöht.

Gender

- Die Attraktivität des Gymnasiums ist so zu erhöhen, dass es Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anspricht.

4.2.3 Axiome

Basierend auf den Bildungszielen und den vertieften Zieldefinitionen wurden in einem folgenden Schritt sogenannte «Axiome²» ausgearbeitet, die unabhängig vom künftigen Modell über die gymnasiale Struktur Gültigkeit haben sollen.

Der Bildungsrat hat die folgenden Axiome definiert:

1. Die Vorgaben des MAR sind einzuhalten.
2. Allgemeine Studierfähigkeit: Der Erwerb der Basalen Kompetenzen bleibt gewährleistet.
3. Vertiefte Gesellschaftsreife: Die Breite der Ausbildung bleibt gewährleistet.
4. Orientierung an den Bildungszielen gemäss BRB 2020/150 vom 21. Oktober 2020.
5. Das entworfene Modell gilt für alle st.gallischen Gymnasien.
6. Kantonal einheitliche Stundentafel (auch für bilinguale Lehrgänge / IB).
7. Dauer der Ausbildung: vier Jahre.
8. Die Aufnahme- und Maturitätsprüfungen bleiben erhalten.
9. Die Maturitätsprüfungen finden auch künftig vor den Sommerferien statt.
10. Aufbau einer gemeinsamen Prüfungskultur.
11. Stammklassen bleiben über die gesamte Ausbildung erhalten.
12. Der Schwerpunktfachunterricht setzt zu Beginn der Ausbildung ein
13. Der Entscheid für die bilinguale Ausbildung (deutsch-englisch) folgt bei der Anmeldung.
14. Orientierung am Schülerbild gemäss den Bildungszielen: Schülerinnen und Schüler übernehmen im Verlauf der Ausbildung vermehrt Verantwortung für ihren Lernprozess.
15. Zunehmender Wahlanteil im Verlauf der Ausbildung.
16. Zunehmender Anteil an Selbstorganisiertem Lernen im Verlauf der Ausbildung.
17. Platz für neue Unterrichtsformen (z.B. Blended Learning, flipped classroom), Möglichkeit für individualisierte Präsenz.

Teilweise haben die Axiome konkrete Eckpunkte zu kontrovers diskutierten Fragen gesetzt. Dies gilt namentlich für die Modellwahl in Bezug auf den Zeitpunkt, zu dem der Schwerpunktfachunterricht einsetzt (vgl. Kapitel 6.3.1), ob schwerpunktfachreine oder –gemischte Klassen zu bilden sind (vgl. Kapitel 6.3.2), sowie zur Dauer der gymnasialen Ausbildung (vgl. Kapitel 6.2.1). Der Bildungsrat hat diese Axiome im Wissen darum festgelegt, dass diese heute noch nicht alle erfüllt sind. Somit ist auch deren Umsetzung bzw. konkrete Ausgestaltung im Moment noch offen. Hier konkrete Vorschläge auszuarbeiten, wird ein wesentlicher Teil der weiteren Projektarbeit sein.

² Unter einem «Axiom» (griech.) wird ein Grundsatz verstanden, der keines weiteren Beweises bedarf.

5 Teilprojekt 1 – Lern- und Lehrformen

5.1 Ausgangslage im Teilprojekt 1

5.1.1 Projektauftrag

Die Teilprojektgruppe 1 «Lern- und Lehrformen» hat mit dem Projektauftrag vom 23. Mai 2018 folgenden Teilprojektauftrag erhalten:

Das Teilprojekt Lern- und Lehrformen setzt sich mit Unterrichtsformen im weitesten Sinne und deren Auswirkungen auf den Unterricht auseinander und beschäftigt sich damit mit folgender übergeordneter Frage: «Wie sieht moderner gymnasialer Unterricht aus?». Dabei macht sich die Arbeitsgruppe Gedanken zu folgenden Fragen:

- Wie funktioniert Lernen heute? Was fördert Lernen?
- Welchen Einfluss haben neue Lern- und Lehrprozesse aufgrund der Digitalisierung auf den Unterricht?
- Ergibt sich aus neuen Lern- und Lehrformen ein verändertes Rollenverständnis der Lehrpersonen? Falls ja, welche Folgen hat dieses?
- Ergibt sich aus neuen Lern- und Lehrformen ein verändertes Rollenverständnis der Schülerinnen und Schüler? Falls ja, welche Folgen hat dieses?
- Wie können Schülerinnen und Schüler noch besser individuell gefördert werden?
- Welche neuen Formen von Leistungs- und Lernnachweisen gibt es und wie setzt man diese sinnvoll ein?

5.1.2 Bezug zu den vertieften Zieldefinitionen und Axiomen

Die Arbeiten des Teilprojekts 1 tragen zur Konkretisierung der vertieften Zieldefinitionen (vgl. 4.2.2) unter den Stichworten «Lehrpersonen» und «Unterrichtsgefässe und -formen und individuelle Förderung» bei. Sie stützen zudem die geforderten erhöhten Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und deren zunehmende Verantwortung (vgl. «Struktur des Maturitätslehrgangs»). Des Weiteren präzisieren sie die Rolle der Klassenlehrperson (vgl. «Klassenverband»).

Die Aussagen des Teilprojekts 1 berücksichtigen die Axiome (vgl. 4.2.3). Für das Teilprojekt 1 besonders relevante Axiome sind die folgenden:

- Axiom 2: Allgemeine Studierfähigkeit: Der Erwerb der Basalen Kompetenzen bleibt gewährleistet.
- Axiom 10: Aufbau einer gemeinsamen Prüfungskultur.
- Axiom 14: Orientierung am Schülerbild gemäss den Bildungszielen: Schülerinnen und Schüler übernehmen im Verlauf der Ausbildung vermehrt Verantwortung für ihren Lernprozess.
- Axiom 15: Zunehmender Wahlanteil im Verlauf der Ausbildung.
- Axiom 16: Zunehmender Anteil an Selbstorganisiertem Lernen im Verlauf der Ausbildung.

- Axiom 17: Platz für neue Unterrichtsformen (z.B. Blended Learning, flipped classroom), Möglichkeit für individualisierte Präsenz.

5.2 Grundlagen

Die von der Arbeitsgruppe als Basis verwendete pädagogische Forschungsrichtung orientiert sich im Wesentlichen an John Hattie³ und Forschenden⁴, die sich auf ihn beziehen und seine pädagogischen Grundsätze weiterentwickelt haben. Hatties Erkenntnisse boten sich als Ausgangspunkt an, weil sie auf einer umfassenden empirischen Basis beruhen und zahlreiche Faktoren berücksichtigen (vgl. unten), womit sie nach Ansicht der Arbeitsgruppe die Komplexität des Unterrichtsgeschehens angemessen abbilden. Zudem orientieren sich nach wie vor zahlreiche Forschende an Hatties Überlegungen und entwickeln sie weiter, so beispielsweise jüngst Greutmann, Saalbach und Stern⁵. Eine kompakte Übersicht zur Aktualität von Hatties Forschungen und seinen Kernbotschaften gibt Zierer⁶. Hatties Forschungen gehen von einer sehr grossen Sammlung von empirischen Forschungsergebnissen (ca. 80 000 Einzelstudien mit geschätzten 250 Millionen Lernenden) aus, auf deren Basis 800 Meta-Analysen erstellt wurden, die dann von Hattie zusammengetragen wurden. Hatties Werk weist daher wohl den grössten Umfang an empirischer Bildungsforschung auf, der je veröffentlicht wurde. Das Buch «Visible Learning» ist in sechs Bereiche gegliedert: Lernende, Elternhaus, Schule, Curriculum, Lehrperson und Unterricht. Diesen Bereichen werden 138 Faktoren zugeordnet, deren Einfluss auf den schulischen Lernerfolg ausgewertet und beschrieben wird.

Auf dieser breiten Basis stützt die Grundbotschaft Hatties ab: Lehren und Lernen müssen sichtbar gemacht werden, sie müssen also erkennbar und nachvollziehbar und mit aktivem Verstehen verknüpft sein. Deshalb muss das aktive und herausfordernde Lernen aller Schülerinnen und Schüler das Ziel der Lehrpersonen sein. Die Erreichung dieses Ziels muss von allen kontinuierlich in einem diagnostischen Sinn (formative und summative Evaluation) überprüft werden. Diesbezüglich nimmt das Feedback, das die Schülerinnen und Schüler und die Lehrpersonen einander geben, eine zentrale Rolle ein. Ausserdem ist es für die Verankerung des neuen Lernstoffes unumgänglich, dass dieser mit den bereits vorhandenen Wissenskonstruktionen und Weltbildern verknüpft und verglichen wird. Auf diese Art kann das schon vorhandene Wissen und Verstehen durch die Schülerinnen und Schüler selbst erweitert, aber auch verifiziert oder allenfalls falsifiziert werden.

Diese Art von Lernen, die auf ständiger Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden beruht, erfordert sehr viel Engagement und Eigenverantwortung von allen Beteiligten und braucht auch viel Zeit. Es ist daher unumgänglich, dass das reine Faktenwissen zugunsten von exemplarischem Wissen und Kompetenzerwerb beschnitten werden muss. Das bedeutet, dass vor allem

³ J. Hattie, Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 3. Auflage, Baltmannsweiler 2015

J. Hattie, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning for Teachers» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 4. Auflage, Baltmannsweiler 2018

⁴ U. Steffens / D. Höfer, Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?, Weinheim und Basel 2016

K. Zierer, Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers», Baltmannsweiler 2016

R.H. Grabner, Diverse Weiterbildungen und Vorlesungen, Institut für Psychologie, Universität Graz

P. Greutmann / H. Saalbach / E. Stern, Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Lernen – Lehren – Können, Stuttgart 2021

⁵ P. Greutmann / H. Saalbach / E. Stern, a.a.O.

⁶ K. Zierer, Visible Learning 2020: Zur Weiterentwicklung und Aktualität der Forschungen von John Hattie, Berlin 2020

auch im Bereich Curriculum entscheidende Straffungen vorgenommen werden müssen. Zudem muss das Engagement der Schülerinnen und Schüler gross sein, was durch individuelle Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten unterstützt werden kann.

Eine zentrale und entscheidende Rolle kommt gemäss Hattie bei dieser Art von interaktivem Lernen und Lehren der Lehrperson zu. Sie stösst die Lernprozesse durch geeignete Lernsettings an, überprüft ihr Lehren anhand der Feedbacks der Schülerinnen und Schüler, überzeugt durch ihre Persönlichkeit, ermöglicht und unterstützt kooperatives Lernen innerhalb der Lerngruppen und thematisiert den Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern zusammen auf unterschiedliche Weise.

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Elemente des Lernens nach Hattie näher ausgeführt und unter Einbezug von Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Behördenmitgliedern und Impulsen der Mitglieder der Arbeitsgruppe erweitert, vertieft und in Beziehung gebracht.

5.3 Hauptakteure im Lern- und Lehrprozess

5.3.1 Lehrpersonen

Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson ist gemäss Hattie⁷ zentral für den Lernerfolg. Sie wird deshalb hier an erster Stelle aufgeführt. Sie gestaltet die Unterrichtsprozesse so, dass die Schülerinnen und Schüler aktiviert werden und den Lernstoff mit ihrem Vorwissen verknüpfen können, damit das neue Wissen in das vorhandene Wissens- und Kompetenzreservoir eingefügt werden kann. Mit zunehmender Ausbildungsdauer übergibt sie den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für deren Lernprozesse, indem sie geeignete Lernsettings schafft.

Sie versteht sich als Teamplayer in der Fachschaft und im Kollegium und nutzt die Vorteile von Zusammenarbeit.

Kompetenzen und Aufgaben der Lehrperson

Die Lehrperson verfügt aufgrund ihrer akademischen und didaktischen Ausbildung über Kompetenzen in ihrem Fachbereich und im Bereich der Wissenschaftspropädeutik, der Pädagogik und der Wissensvermittlung und sie bildet sich kontinuierlich weiter. Sie verfügt über die notwendigen Kompetenzen, um sich in einem zunehmend digitalisierten Umfeld souverän zu bewegen.

Haltung der Lehrperson

Die Lehrperson begegnet den Schülerinnen und Schülern mit einer wertschätzenden und unterstützenden Haltung. Sie orientiert sich in Bezug auf Beurteilung und Bewertung an gemeinsamen Standards. Sie reflektiert ihr Unterrichtshandeln, unter anderem durch das Einholen von Feedback der Schülerinnen und Schüler und durch formative Evaluationen ihres Unterrichts. Sie zeichnet sich auch durch Klarheit in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden, Unterrichtsorganisation und Beurteilung aus, macht also gemäss Hattie das Lernen und Lehren für alle sichtbar.

5.3.2 Klassenlehrpersonen

Die Klassenlehrperson sichert neu vermehrt einerseits die individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler und stärkt andererseits das Gefäss des Klassenverbandes. Damit unterstützt sie in einer begleitenden Funktion den neu zunehmenden Grad von Selbständigkeit und Wahlmöglichkeiten

⁷ J. Hattie, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning for Teachers» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 4. Auflage, Baltmannsweiler 2018, S. 183 ff.

der einzelnen Schülerinnen und Schüler, fördert also deren Eigenverantwortung, unterstützt aber auch den Klassenverband als Gefäss für kooperatives Lernen (vgl. 5.4.4) und als Ort der sozialen Interaktion. Darüber hinaus nimmt die Klassenlehrperson im Gymnasium der Zukunft eine ausgeprägte Schnittstellenfunktion wahr als Bindeglied zwischen Schulleitung, Fachlehrpersonen, Klasse und externen Stellen. Die zunehmende Individualisierung und erhöhten Wahlmöglichkeiten erfordern verstärkte Betreuung und ergeben für die Klassenlehrperson zusätzliche Aufgaben.

Diese anspruchsvollen Aufgaben erfordern erhöhte zeitliche Ressourcen und eine Funktionszulage, da sie mit erheblicher Verantwortung verbunden sind.

Das Teilprojekt 2 hat sich im Rahmen der Diskussion um den Stellenwert des Klassenverbands ebenfalls mit der Rolle der Klassenlehrperson befasst. Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 6.2.2

5.3.3 Schülerinnen und Schüler

Aus den Forschungen Hatties geht klar hervor, dass die Strukturen eher zweitrangig⁸ sind und die Akteure und deren Verhalten sehr viel ausschlaggebender für die Effizienz des Lernens sind. Deshalb hat sich die Arbeitsgruppe dafür entschieden, auch bei den Schülerinnen und Schülern das angestrebte Rollenbild in den Vordergrund zu stellen und erst in zweiter Linie zu untersuchen, mit welchen Mitteln dieses Rollenbild erreicht werden kann und welche Funktionen dabei dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler und dem der Lehrpersonen zukommen.

Die in den Bildungszielen definierten überfachlichen Kompetenzen bedingen eine aktive Rolle für die Schülerinnen und Schüler, in der sie zunehmend Mitverantwortung für den Lebensraum Schule und für ihren Lernfortschritt übernehmen. Um ihre Verantwortung wahrnehmen zu können, brauchen sie mehr Freiräume. Diese werden ihnen durch mehr Wahlfreiheiten bezüglich Fächer und Präsenzanteil in den oberen Klassen, aber auch durch einen verstärkten Einbezug in die Planung und den Stoff des eigentlichen Unterrichts geboten. So kann die Selbstbestimmung im Sinne von Deci und Ryan⁹ erhöht werden. Da die eigentliche Wissensvermittlung gestrafft wird und exemplarisches und kompetenzorientiertes Lernen ins Zentrum gerückt wird, bleibt ihnen mehr Freiraum, um eigene Schwerpunkte zu setzen und so auch mehr Verantwortung für ihre selbstgewählten Ziele zu übernehmen. Durch Selbstreflexion und Selbstbeurteilung werden diese Ziele regelmässig überprüft und allenfalls angepasst.

5.4 Zentrale Elemente des Lern- und Lehrprozesses

Gemäss neuester Forschung vollzieht sich Lernen in der Interaktion zwischen einem Individuum und seiner Umgebung und ermöglicht es allen Lebewesen, die sich im jeweiligen Lebensumfeld stellenden Anforderungen und Herausforderungen zunehmend besser zu bewältigen¹⁰. Unabdingbare Voraussetzung für Lernen ist also Vorwissen: «Neues Wissen entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler neue Informationen mit ihrem bestehenden Vorwissen verbinden. Nur wenn dieses Vorwissen ausreichend vorhanden und verfügbar ist, kann ein anspruchsvoller Lernprozess erfolgreich sein. Der Vorgang, bei dem neue Informationen mit dem bestehenden Vorwissen verbunden werden, muss von jeder Schülerin und jedem Schüler selber aktiv vollzogen oder eben (re-) konstruiert werden. Von der Lehrperson erklärt, heißt also noch lange nicht gelernt! Das bestehende Vorwissen kann auch

⁸ K. Zierer, Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers», Baltmannsweiler 2016, S. 33 ff.

⁹ E.L. Deci / R.M. Ryan, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1993/2, S. 223-238

¹⁰ P. Greutmann / H. Saalbach / E. Stern, Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Lernen – Lehren – Können, Stuttgart 2021, S. 23

falsch, mangel- bzw. lückenhaft sein. Ist dies der Fall, ist es unabdingbar, falsche Vorstellungen im Unterricht zu thematisieren.»¹¹

Unterricht lässt sich auf verschiedenen Ebenen beschreiben. Eine gängige Beschreibung ist die Unterscheidung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen, wobei erstere sich «auf alle Unterrichtsmerkmale, die auch Aussenstehenden in relativ kurzer Zeit durch Beobachtung leicht zugänglich sind»¹², beziehen. Die Tiefenstrukturen beschreiben «die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktionen zwischen den handelnden Personen»¹³.

Wie bereits mehrfach betont, kommt der Lehrperson im Lernprozess eine wesentliche Rolle zu, nicht weniger wichtig ist aber auch die Rolle der Schülerinnen und Schüler. Zudem müssen Lehren und Lernen für alle Agierenden sichtbar und bewusstgemacht werden, wie Hattie expliziert: «Das Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens verbindet lehrerzentriertes Unterrichten und schülerzentriertes Lernen und Verstehen – es setzt beide nicht in einen Widerspruch zueinander.»¹⁴

Um diese grundlegenden Erkenntnisse umzusetzen bedarf es einiger zentraler Elemente:

5.4.1 Anknüpfen an Vorwissen

Das Vorwissen ist der Boden, auf den eine neue Information fällt und bestimmt mit, ob und wie die neue Information verarbeitet wird. Die Verknüpfung führt zu besserer und vertiefter Verankerung, das neue Wissen wird besser akzeptiert, wenn es am Vorwissen gemessen wird: «Lernen ist aktive Konstruktion und Umstrukturierung von Wissen.»¹⁵

5.4.2 Formative Assessments

Mit formativen Assessments¹⁶ wird der Wissens- und Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler im diagnostischen Sinn erhoben, es wird Transparenz geschaffen, Fehlkonzepte können erkannt und aufgedeckt werden. Die Schülerinnen und Schüler können mit Hilfe von formativen Assessments ihre Selbsteinschätzung überprüfen und so mehr Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Sie ermöglichen also die Verknüpfung mit dem Vorwissen und unterstützen das selbstregulierte Lernen.

5.4.3 Individualisierung

Die Wahlfreiheit der Schülerinnen und Schüler und die damit verbundenen Individualisierungsprozesse werden in den oberen Klassen ausgebaut. Damit erhalten diese die Möglichkeit, ihre Kompetenzen in bestimmten Bereichen zu vertiefen, die sie vermehrt ansprechen. Dies erhöht einerseits die Motivation und vergrössert den Freiraum, der für selbständiges Lernen unumgänglich ist. Im Bereich der allgemeinen Studierfähigkeit erfolgt keine Individualisierung in Bezug auf die Lernziele. Die Lehrpläne geben hier den Rahmen vor.

5.4.4 Kooperatives Lernen

Eine ähnlich grosse Rolle wie die Lehrperson spielt beim Lernerfolg auch das gemeinsame Lernen, das sogenannte kooperative Lernen oder Lernen in kooperativen Strukturen. Kooperatives Lernen ist sowohl dem individu-

¹¹ P. Greutmann / H. Saalbach / E. Stern, a.a.O., S. 51

¹² M. Kunter / U. Trautwein, Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013, S. 65

¹³ Kunter / Trautwein, a.a.O., S. 65

¹⁴ J. Hattie, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning for Teachers» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 4. Auflage, Baltmannsweiler 2018, S. 20

¹⁵ R.H. Grabner, Weiterbildung educETH: Testing for Learning, Zürich 11.02.2019, Folien 49-53

¹⁶ R.H. Grabner, a.a.O., Folie 26

ellen als auch dem wettbewerbsorientierten Lernen und dem Lernen in einer üblichen Klassensituation weit überlegen in Bezug auf den Lernerfolg. Es wirkt sich positiv aus auf Interesse und Problemlösefähigkeit und fördert die positiven Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern, was sich gemäss Hattie wiederum positiv auf die Leistung auswirkt. Sonderformen wie Peer-Tutoring und reziprokes Lernen, bei denen die Schülerinnen und Schüler abwechselnd die lehrende und lernende Rolle einnehmen sind dabei besonders wirksam. Allerdings ist kooperatives Lernen voraussetzungsreich (z.B. Komplexität der Aufgabenstellung, bei der die Zusammenarbeit aller Lernenden zum erfolgreichen Ergebnis beiträgt, Kooperationsprozess in der Gruppe) und bedarf fester Zeitgefässe und klarer Strukturen.¹⁷ Die Rolle der Lehrperson in kooperativen Lernprozessen wird als zentral eingeschätzt. So kann sie «auf verschiedenen Ebenen, zu verschiedenen Zeitpunkten und mit verschiedenen Mitteln den Erfolg von Gruppen- und Partnerarbeit aktiv beeinflussen¹⁸.»

5.4.5 Exemplarisches Lernen

Anstelle der vollständigen Erarbeitung eines Stoffgebiets werden beim exemplarischen Lernen typische Beispiele bearbeitet, die den Schülerinnen und Schülern das Verständnis einer ganzen Sachstruktur bzw. allgemeiner Gesetzmässigkeiten ermöglichen sollen¹⁹. Der kompetenzorientiert aufgebaute Lehrplan Volksschule, nach dem die Schülerinnen und Schüler vor dem Eintritt in das Gymnasium unterrichtet werden, verfolgt einen ähnlichen Ansatz: «Kompetenzorientiert unterrichten heisst, spezifische Inhalte und Gegenstände so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können.»²⁰ Exemplarisches bzw. kompetenzorientiertes Lernen ist den Schülerinnen und Schülern also bereits aus der Volksschule vertraut, so dass im Gymnasium daran angeknüpft werden kann.

Exemplarisches Lernen bedingt eine Entschlackung der Lehrpläne: «Die Auswahl exemplarischer Inhalte soll den Lehrplan entrümpeln, so dass Zeit gewonnen wird für gründliches, in die Tiefe gehendes Lernen an als wichtig identifizierten Inhalten.»²¹ Zentraler Bestandteil des exemplarischen Lernens ist auch, sich mit dem eigenen Lernprozess auseinanderzusetzen²². Damit kann exemplarisches Lernen einen Beitrag zur von Steffens und Höfer formulierten Massnahme leisten, dass Schülerinnen und Schüler «Lernstrategien aufbauen und diese gegenstands- und situationsbezogen auswählen und konstruktiv einsetzen»²³.

5.4.6 Üben

Für Hattie hat Üben dann einen hohen Stellenwert, wenn es bewusst gemacht wird, herausfordernd und vielfältig ist und regelmässig stattfindet.

¹⁷ U. Steffens / D. Höfer, Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim und Basel 2016, S. 106 ff.

¹⁸ C. Pauli / K. Reusser, Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2000/3, S. 434

¹⁹ W. Stangl, Exemplarisches Lernen. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, <https://lexikon.stangl.eu/15045/exemplarisches-lernen>, Zugriff: 18.2.2021

²⁰ Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen, Lehrplan Volksschule, Grundlagen, St.Gallen 2017, S. 8

²¹ H. Kemnitz / U. Sandfuchs, Geschichte des Unterrichts, in: Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2006, S. 34, zit in: DIDAGMA-Glossar: Exemplarisches Lernen, Zentrum für Lehrerbildung TU Kaiserslautern, <https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar/exemplarisches-lernen>, Zugriff: 18.2.2021

²² C. Wyss, Exemplarisches Lernen. PolitischeBildung.ch, Zentrum für Demokratie Aarau, <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/grundlagen-politische-bildung/exemplarisches-lernen>, Zugriff: 18.2.2021

²³ U. Steffens / D. Höfer, Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim und Basel 2016, zit. in: Newsletter von www.lernensichtbarmachen.net, https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2017/10/Auszug-Newsletter_final.pdf, Zugriff: 18.2.2021

Es empfiehlt sich daher, regelmässige Übungsphasen in den Unterricht zu integrieren.²⁴

5.4.7 Beurteilungsformen

Für die Beurteilung gelten die folgenden Grundsätze: Beurteilung hat neben einer bilanzierenden und einer selektionierenden Funktion auch die Aufgabe, das Lernen zu unterstützen. Demgegenüber hat Beurteilung *keine* Disziplinierungskomponente. Die Leistungsbewertung orientiert sich an den in den Lehrplänen formulierten Inhalten und Kompetenzen und die Leistungserwartungen werden transparent und klar formuliert. Die Unterrichtsziele und der damit begründete Methodeneinsatz wirken sich unmittelbar auf die Beurteilungsformen aus. Zudem hängen die Beurteilungsformen, insbesondere auch die zeitliche Organisation derselben, auch von den Zeitmodellen ab (Semesterstundenpläne mit Stundengefässen, Blockunterricht etc.). Lernprozesse und Lernergebnisse brauchen unterschiedliche Beurteilungsformen (formative und summative Evaluation)²⁵.

Eine funktionierende Beurteilungspraxis setzt Absprachen auf verschiedenen Ebenen (z.B. Fachschaft, Schule, Kanton) voraus. Die kantonale «Gemeinsame Prüfungskultur» ist Teil der Beurteilungspraxis. Insbesondere die Basiskompetenzen aller Fächer könnten im Rahmen der «Gemeinsamen Prüfungskultur» kantonal überprüft werden.

Die Schülerinnen und Schüler erbringen im Rahmen von testatpflichtigen Modulen den Nachweis, dass sie über die in den Bildungszielen genannten überfachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen verfügen. Die Schulen stellen sicher, dass die Schülerinnen und Schüler den Kompetenznachweis bis zur Matura erbringen und sind dafür verantwortlich, dass die Schülerinnen und Schüler in den Fächern oder in speziellen Gefässen die Möglichkeit erhalten, die geforderten Testate zu erbringen.

Damit die Schülerinnen und Schüler über einen Teil des Lernstoffes selber bestimmen können (vgl. 5.4.9), werden individuelle Lernziele mit Lernzielen, die für die ganze Lerngruppe gelten, kombiniert. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler in festzulegenden Bereichen selber für ihr Lernen verantwortlich gemacht. Fühlen sie sich in einem Thema sicher genug, absolvieren sie einen Lernnachweis, eine schriftliche Arbeit, einen Vortrag oder ähnliches. Je nach Modell und abhängig vom Zeitpunkt (Basiswissen oder Spezialisierung) ist eine andere Ausgestaltung möglich: Bei Basiswissen muss ein Minimalstandard erreicht werden, bei Spezialisierung bzw. erweiterten Kompetenzen können die Schülerinnen und Schüler den Lernnachweis wiederholen, wenn sie mit dem Resultat nicht zufrieden sind. Beurteilt werden sowohl Lern-, Arbeits- als auch Sozialverhalten.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Lernerfolge auch selbst zu beurteilen, wobei sowohl die Fremdbeurteilung durch die Lehrperson als auch die Selbstbeurteilung durch die Schülerin oder den Schüler in die Gesamtbeurteilung einfließen. Gemäss Hattie können Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen recht gut einschätzen²⁶. Insbesondere in der zweiten Hälfte der Ausbildung, die durch mehr Wahlmöglichkeiten und höhere Selbstverantwortung geprägt wird, erhält die Selbstbeurteilung mehr Gewicht und fliesst verstärkt in die Noten ein. In der zweiten Hälfte der Ausbildung wird auch alternativen Leistungs- und Lernnachweisen (Portfolios, Arbeiten, Prozessbeurteilungen etc.) massgebliches Gewicht gegeben. In der ersten Hälfte laufen dafür Vorbereitungsarbeiten, das Schwergewicht liegt aber eher auf klassischen Prüfungsformen.

²⁴ K. Zierer, Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers», Baltmannsweiler 2016, S. 68f.

²⁵ T. Bohl, Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Weinheim und Basel 2009.

²⁶ J. Hattie, Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 3. Auflage, Baltmannsweiler 2015, S. 52

5.4.8 Schülerfeedbacks

Schülerfeedbacks geben der Lehrperson wichtiges Steuerungswissen. Auch formative Assessments sind Formen des Feedbacks, die helfen, den Unterricht den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen. Schülerfeedbacks ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern auch, sich aktiv in die Planung und Evaluation des Unterrichtes einzubringen. Das Einholen von Schülerfeedbacks ist verbindlich, die Umsetzung ist Teil des schullokalen Qualitätsmanagements.

5.4.9 Mitbestimmung der Schülerinnen und Schülern

Die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler soll erhöht werden, damit sie die geforderte aktive Rolle (vgl. 5.3.3) auch einnehmen können. Einerseits werden deswegen den Schülerinnen und Schülern mehr Wahlfreiheiten bezüglich Fächer und Präsenzanteil gewährt, andererseits erhalten sie auch mehr Auswahlmöglichkeiten und Mitbestimmung bezüglich der Inhalte des Fachunterrichts, beispielsweise beim exemplarischen Lernen (vgl. 5.4.5).

5.4.10 Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen

Wie bereits unter 5.3.1 ausgeführt, nutzt die Lehrperson die Vorteile von Zusammenarbeit und versteht sich als Teamplayer. Dies gilt nicht nur innerhalb der Fachgruppe, sondern auch fachgruppenübergreifend als Grundlage für Interdisziplinarität (vgl. 5.4.11). Die Schulen fördern die Zusammenarbeit der Lehrpersonen aktiv.

5.4.11 Interdisziplinarität

Interdisziplinarität ist wichtig und wird gefördert, weil interdisziplinäres und vernetztes Denken in einer zunehmend vernetzten und komplexen Welt laufend an Bedeutung gewinnt und heute Teil eines akademischen Selbstverständnisses ist. Interdisziplinarität fördert das Verständnis für unterschiedliche wissenschaftliche Vorgehensweisen und die Akzeptanz verschiedener Ansätze durch vertieftes Wissen.

Verschiedene fachliche und überfachliche Kompetenzen sind Voraussetzung für Interdisziplinarität: Es braucht sowohl Wissen aus verschiedenen Fachbereichen, die Fähigkeit zur Kommunikation und Zusammenarbeit mit Spezialistinnen und Spezialisten anderer Fachbereiche als auch die Kompetenz zur Selbstreflexion²⁷.

Für die Bearbeitung problemorientierter Themen (z.B. reale Fallbeispiele) helfen interdisziplinäre Ansätze. Dazu sind entsprechende Gefässe, Ressourcen und Beurteilungsformen notwendig, aber auch die Bereitschaft der jeweiligen Lehrpersonen.

Interdisziplinäre Ansätze sollen in allen Jahrgangsstufen zum Einsatz kommen, in den höheren Klassen aber mit zunehmender Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler.

5.4.12 Digitalisierung

Die Digitalisierung durchdringt mittlerweile fast alle Lebensbereiche und beeinflusst damit auch die Bildung und das Gymnasium der Zukunft. Ausgehend von Hattie und anderen Studien, stellt Imboden fest, dass der Einsatz digitaler Mittel den Unterricht nicht per se besser macht. Er trägt jedoch zur Methodenvielfalt bei, die ein wesentliches Merkmal guten Unterrichts ist. Zudem bieten digitale Medien eine grosse Chance, indem sie selbstgesteuertes, individualisiertes, orts- und zeitunabhängiges Lehren und Lernen erleichtern. Die für Lehrpersonen zentrale Frage ist also nicht «Welche

²⁷ Hochschulrektorenkonferenz, Interdisziplinäre Kompetenzbildung – Fächerübergreifen des Denken und Handeln in der Lehre fördern, begleiten und feststellen. nexus impulse für die Praxis, 2019/18, S.2

digitalen Medien soll ich einsetzen?», sondern «Welche digitalen Medien helfen mir, das pädagogische Ziel zu erreichen?»²⁸

²⁸ S. Imboden, Digitaler Wandel in Schulen und die Rolle der Schulleitung, <https://www.ehb.swiss/document/die-rolle-der-schulleitung-im-digitalen-wandel>, Zugriff: 19.2.2021

6 Teilprojekt 2 – Rahmenbedingungen

6.1 Ausgangslage im Teilprojekt 2

6.1.1 Projektauftrag

Das Teilprojekt Rahmenbedingungen Unterricht setzt sich mit der übergeordneten Fragestellung «Wie wird der gymnasiale Unterricht organisiert?» auseinander und beschäftigt sich dabei insbesondere mit den folgenden Themengebieten:

- Welche Rolle spielen in Zukunft der Klassenverband und die Klassenlehrperson? Sind neue Formen der Betreuung notwendig?
- Auf welche Weise können in Zukunft möglichst effizient Klassen mit ausgeglichen Beständen gebildet werden?
- Wie soll eine künftige Stundentafel ausgestaltet sein? Welche Fächer brauchen wann welche Gefässe?
- Welche Form und welche Struktur benötigen Lehrpläne, um künftig eine gewisse Flexibilität zu enthalten, um auf aktuelle Entwicklungen reagieren zu können?
- Auf welche Weise kann man der steigenden Schülerbelastung sinnvoll entgegenwirken?
- Welche Auswirkungen haben neue Formen von Leistungs- und Lernnachweisen?
- Wie können Neuerungen unter Beibehaltung oder Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs umgesetzt werden?

6.1.2 Bezug zu den vertieften Zieldefinitionen und Axiomen

Die vorne (Kapitel 4.2.2) formulierten «vertieften Zieldefinitionen» konkretisieren nicht nur die Bildungsziele, sondern geben in erster Linie auch Hinweise zur künftigen organisatorischen Ausrichtung des Gymnasiums.

Für das Teilprojekt 2 sind insbesondere die folgenden vertieften Zieldefinitionen von Bedeutung:

- Struktur des Maturitätslehrgangs (vgl. Kapitel 6.5)
- Klassenverband (vgl. Kapitel 6.2.2)
- Unterrichtsgefässe und -formen und individuelle Förderung

Von den Axiomen haben die folgenden einen direkten Einfluss auf die Arbeit im Teilprojekt 2:

- Axiome 2 und 3: Sicherstellung der Allgemeinen Studierfähigkeit und der Vertieften Gesellschaftsreife: Die angestrebte Erhöhung der Wahlfreiheit muss gewährleisten, dass die Allgemeine Studierfähigkeit und die Vertiefte Gesellschaftsreife auch weiterhin garantiert sind.
- Axiome 5 und 6: Das entworfene Modell gilt für alle st.gallischen Gymnasien mit kantonal einheitlicher Stundentafel: Aus dem Projekt ist eine stärkere Vereinheitlichung der Stundentafeln mit weniger schullokalen Abweichungen zu erwarten. Es wird zu überprüfen sein, wie dieser

Anspruch auch für bilinguale Klassen (insbesondere International Baccalaureate) umgesetzt werden kann.

- Axiom 7: Dauer der Ausbildung: 4 Jahre (vgl. Kapitel 6.2.1)
- Axiom 9: Die Maturitätsprüfungen finden auch künftig vor den Sommerferien statt (vgl. Kapitel 6.2.1)
- Axiom 11: Stammklassen bleiben über die gesamte Ausbildung erhalten: Dieses Axiom nimmt die Bedeutung, die dem Klassenverband bereits im Rahmen der vertieften Zieldefinitionen zugemessen wird, auf (vgl. Kapitel 6.2.2).
- Axiom 12: Der Schwerpunktfachunterricht setzt zu Beginn der Ausbildung ein (vgl. Kapitel 6.3.1)
- Axiom 13: Der Entscheid für die bilinguale Ausbildung (deutsch-englisch) folgt bei der Anmeldung: Voraussetzung für die Bildung von bilingualen Klassen ab Beginn der Ausbildung.
- Axiome 14, 15, 16 und 17: Orientierung am Schülerbild gemäss den Bildungszielen («Schülerinnen und Schüler übernehmen im Verlauf der Ausbildung vermehrt Verantwortung für ihren Lernprozess»), zunehmender Wahlanteil im Verlauf der Ausbildung, zunehmender Anteil an selbstorganisiertem Lernen sowie Platz für neue Unterrichtsformen: Zur Erreichung dieser Ziele sind die entsprechenden Strukturen zu schaffen (vgl. Kapitel 6.5).

Wie bereits erwähnt, sind zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht alle Axiome erfüllt, und es wird Aufgabe der weiteren Projektarbeit sein, diese konkret auszugestalten.

6.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

6.2.1 Dauer der Ausbildung (mindestens vier Jahre)

Im Rahmen des Teilprojekts 2 wurde die Frage vertieft diskutiert, ob die Dauer des Gymnasiums von heute 4 Jahren auf 4.5 Jahre verlängert werden soll. Dazu wurde eine umfassende Argumentation mit Gründen aufgebaut, die für oder gegen eine Verlängerung sprechen.

Die Argumentation findet sich in [Anhang 3](#).

Im Februar 2020 wurde diese Argumentationsliste den Fachgruppen der einzelnen Schulen zur Anhörung unterbreitet. Die Meinungen waren nicht einheitlich, doch befürwortete eine Mehrheit den Status quo. Die Schülerinnen und Schüler sprachen sich in der Befragung der PHSG mit deutlicher Mehrheit gegen eine Verlängerung der Ausbildungsdauer und gegen eine Verschiebung der Maturitätsprüfungen auf die Zeit nach den Sommerferien aus.

Der Bildungsrat hat im Rahmen der Verabschiedung der Axiome festgehalten, dass die Dauer des Gymnasiums bei vier Jahren belassen werden soll, und dass die Maturitätsprüfungen auch künftig vor den Sommerferien stattfinden sollen (Axiome 7 und 9).

6.2.2 Rolle Klassenverband

Aus den Aussagen zum Klassenverband in den vertieften Zieldefinitionen ergibt sich, dass der Klassenverband während der gesamten Ausbildungsdauer grundsätzlich beibehalten werden soll. Damit wird der Wichtigkeit, die dem Klassenverband als sozialer Bezugsrahmen der Schülerinnen und Schüler zukommt, entsprechend Rechnung getragen. Die grundsätzliche Orientierung am Klassenverband schliesst jedoch nicht aus, dass dieser punktuell aufgebrochen werden kann. Dies ist bereits heute beispielsweise für die Bildung von Ergänzungsfachkursen der Fall. Mit diesem Entscheid kommt auch zum Ausdruck, dass der sozialen Bindung ein grösseres Gewicht beigemessen wird als den homogenen fachlichen Interessen der

Schülerschaft. Dies entspricht auch den Aussagen der Schülerinnen und Schüler bei den kantonalen Befragungen.

Hand in Hand mit der Betonung der Wichtigkeit des Klassenverbandes geht die Bedeutung der Klassenlehrperson (vgl. 5.3.2). Damit diese Klassenlehrperson ihre zentrale Rolle in der Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und in Bezug auf die Förderung der Selbständigkeit und Selbstverantwortung wahrnehmen kann, ist eine Stärkung dieser Position unumgänglich. Es ist offensichtlich, dass diese zusätzlichen Aufgaben weit über den Kernauftrag Unterricht hinausgehen und daher durch einen Einbau in den Lehrauftrag gesondert und höher als bis anhin zu entschädigen sind.

6.3 Schwerpunktfach

Heute ist das Schwerpunktfach an den St.Galler Gymnasien bereits bei der Anmeldung zur Aufnahmeprüfung zu wählen, und es wird bereits ab Beginn der Ausbildung unterrichtet. Die Klassen werden möglichst schwerpunktrein gebildet. Wo dies nicht möglich ist, werden zumindest alle Schülerinnen und Schüler mit gleichem Schwerpunktfach als Halbklassse zusammengefasst.

Dies ist nicht in allen Kantonen der Fall (vgl. [Anhang 6 Übersicht Kantone](#)). Eine zentrale Frage im Teilprojekt 2 war deshalb, ob am bisherigen Modell festgehalten werden soll, oder ob die Wahl des Schwerpunktfachs auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden soll. Zu dieser Frage wurde ausserdem ein Gutachten von Franz Eberle, emeritierter Professor am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich, eingeholt²⁹. Diese Expertise wurde allerdings in der Diskussion ebenso kontrovers aufgenommen wie die Thematik an sich.

6.3.1 Entscheidzeitpunkt Schwerpunktfach

Es war und ist bekannt, dass hinsichtlich des Entscheidzeitpunkts für die Wahl des Schwerpunktfaches je nach Fachgruppe und teilweise auch je nach Schule (Schulkultur) sehr unterschiedliche Interessen vorliegen. Eine Anhörung bei den verschiedenen Fachgruppen der einzelnen Schulen hat dies bestätigt. Die Meinungen, ob das Schwerpunktfach wie bisher bei der Anmeldung oder zu einem späteren Zeitpunkt gewählt werden soll, sind geteilt.

Die Argumente, die für einen späteren Zeitpunkt bzw. für die Beibehaltung des jetzigen Zeitpunkts sprechen, sind in [Anhang 4](#) aufgeführt.

Wie bereits erwähnt, hat sich der Bildungsrat im Modellentscheid dafür ausgesprochen, dass das Schwerpunktfach weiterhin vor der Anmeldung zu wählen sei und der Unterricht im Schwerpunktfach mit Beginn der Ausbildung einsetzt.

6.3.2 Stammklassen vs. Schwerpunktfach-reine Klassen

Der Bildungsrat hat sich in seinem Modellentscheid dafür ausgesprochen, die Argumente für schwerpunktfachgemischte Stammklassen höher zu gewichten. Die konkrete Umsetzung dieses Entscheides hat der Bildungsrat offengelassen. In der weiteren Projektarbeit werden konkrete Vorschläge ausgearbeitet werden.

Die häufigsten und wichtigsten Argumente, die für bzw. gegen durchmischte Stammklassen vorgebracht wurden, finden sich in [Anhang 5](#).

6.4 Rahmenbedingungen Maturaarbeit

Die Maturaarbeit gilt gemeinhin als «Erfolgsmodell» in Bezug auf überfachliches (nicht zwingend interdisziplinäres) und selbständiges Arbeiten. In Bezug auf die Förderung von Kompetenzen kann die Maturaarbeit sehr

²⁹ F. Eberle: «Expertise zum Zeitpunkt der Wahl des Schwerpunktfachs» zuhanden des Bildungsdepartements des Kantons St.Gallen, 22. Januar, Fassung vom 2. Februar 2020; internes Papier

unterschiedliche Bedeutung haben. Sie hat im Sinne einer eigenständigen Arbeit nicht nur die Förderung von überfachlichen Kompetenzen und Recherchekompetenzen zum Ziel, sondern kann als vertiefende Arbeit im wissenschaftspropädeutischen Sinn auch eine Vorbereitung auf ein spezifisches Studium sein. Unbestritten ist, dass mit der Maturaarbeit im heutigen Setting sehr hochrangige Kompetenzen gefördert werden.

Insgesamt wird die Qualität der Maturaarbeiten heute von allen Beteiligten als hoch wahrgenommen. Die daraus resultierende Erwartungshaltung (und wenn es nur jene der Schülerinnen und Schüler an sich selbst ist) führt dazu, dass die Maturaarbeit und der Prozess ihrer Erstellung teilweise als psychische Belastung wahrgenommen werden. Da grundsätzlich in allen Studienrichtungen erwartet wird, dass Studierende mit solchen Belastungssituationen umgehen können, ist es sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits im Gymnasium mit einer solchen konfrontiert werden. Am Gymnasium ist das Netz an Unterstützungsangeboten dichter und die Bereitschaft zur Hilfe grösser als an den Universitäten.

Die bestehenden Leitfäden und Wegleitungen zur Maturaarbeit der einzelnen Schulen lassen eine grosse Breite an Möglichkeiten zur Erarbeitung zu. Das Potential, welches das Gefäss an sich bietet, wird gut ausgeschöpft und es besteht diesbezüglich kein Handlungsbedarf.

Im [Maturitätsprüfungsreglement des Gymnasiums](#) wird die Maturaarbeit mit Artikeln zu allgemeinen Regelungen, zum Umgang mit Plagiaten, zu schul-lokalen Richtlinien und zur Abgabe der Arbeit erwähnt. Die Regelungsdichte wird als ausreichend betrachtet. Empfohlen wird, dass sich die Schulen über den Umgang mit Übersetzungstools verständigen, zumal die Sprache der Maturaarbeit ebenfalls ein Bewertungskriterium ist. Grundsätzlich ist ein offener Umgang mit solchen Programmen anzustreben.

Aufgrund der rechtlichen Grundlagen kommt den Schulen heute eine beträchtliche Autonomie in Bezug auf die Organisation und Durchführung der Maturaarbeiten zu. Dies hat dazu geführt, dass die Modalitäten an den Schulen historisch unterschiedlich gewachsen und entsprechend verschieden ausgeprägt sind. Daraus ergibt sich, dass in den Rahmenbedingungen die jeweilige Schulkultur gut abgebildet ist bzw. die Maturaarbeit in die lokale Lern- und Beurteilungskultur eingebettet ist. Trotz der heute teilweise unterschiedlichen Ausprägungen besteht kein Bedarf für eine stärkere Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen. Analog zur Argumentationslinie für bzw. gegen eine Zentralmaturität, ist aus einer Vereinheitlichung der Bestimmungen zur Maturaarbeit keine generelle Qualitätszunahme zu erwarten, wie folgende Ausführungen zeigen:

- Unterschiede in Bezug auf die zeitlichen Abläufe ergeben sich aufgrund der schul-lokalen Struktur von besonderen Unterrichtswochen, Sprachaufenthalten usw. und sind daher begründet.
- Es bestehen unterschiedliche Vorgaben zum Umfang der Arbeit. Die Schulen haben davon Kenntnis genommen und tauschen sich im Sinne einer «Best-Practice» aus. Die Tendenz geht in Richtung einer Verkürzung der Vorgaben zur Textlänge.
- Auch in Bezug auf die Betreuung ist von einer Vereinheitlichung kein substanzieller Mehrwert zu erwarten. An den meisten Schulen hat es sich bewährt, dass eine Betreuungsperson nicht mehr als fünf Arbeiten betreut. Den Betreuungspersonen soll es auch künftig erlaubt sein, bei Eignung Arbeiten mit einem Thema ausserhalb ihres Studienfeldes zu betreuen. Sollte dies verunmöglicht werden, würde dies zu grossen Einschränkungen führen, wären doch Arbeiten in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (namentlich in den Sozialwissenschaften wie Politologie, Soziologie, Kommunikationswissenschaften) künftig

nicht mehr zulässig. Zusätzliche Betreuungsgefässe wie Tutorien («Selbsthilfegruppen») sollen schullokal möglich sein, aber nicht vorgeschrieben werden.

- Auch in der Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler auf die Maturaarbeit vorbereitet werden, besteht kein offensichtlicher Handlungsbedarf. Sinnvoll ist aber auch in diesem Feld ein Austausch zwischen den Schulen über bewährte Praktiken. Dieser soll im Rahmen eines Treffens der Schulleitungsmitglieder geführt werden.
- Als Vorbereitung und Begleitung für die Schülerinnen und Schüler bieten sich digitale Tools und Tutorials besonders an, die allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen sollen.
- Was die Vergleichbarkeit der Ansprüche bzw. der Bewertung angeht, so ist darauf hinzuweisen, dass als Grundlage praktisch flächendeckend das weiterherum anerkannte Bewertungsschema von Bonati / Hadorn³⁰ zur Anwendung gelangt. Trotzdem ist festzustellen, dass die Abhängigkeit von der jeweiligen Betreuungsperson und die damit unvermeidlich individuelle Sicht in der Bewertung von zahlreichen Schülerinnen und Schülern als stossend («ungerecht») wahrgenommen wird. Vor diesem Hintergrund wird angeregt, eine obligatorische Zweitkorrektur aller Maturitätsarbeiten einzuführen. Gemeint ist ausschliesslich eine *Zweitbewertung*, nicht eine *Zweitbetreuung*. Eine Zweitkorrektur ist heute an verschiedenen Schulen für jene Arbeiten Standard, für welche die Betreuungsperson eine ungenügende Note oder die Note 6 vorschlägt. Teilweise gilt dies auch für fremdsprachige (englische) Arbeiten, wenn die Betreuungsperson selber über zu wenig gute Englischkenntnisse verfügt. Es ist unbestritten, dass eine Zweitkorrektur der Maturaarbeiten einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung leistet. Da eine Zweitkorrektur einen nicht zu unterschätzenden Zusatzaufwand generiert, der über den eigentlichen Kern des Berufsauftrages hinausgeht, ist sie zu vergüten. Vorgeschlagen werden 0.2 Stellenprozent je Arbeit. Dies entspricht ungefähr 4 Stunden Arbeitsaufwand. Bei gesamtkantonal rund 800 Maturaarbeiten im Jahr führt dies zu Mehraufwendungen in der Grössenordnung von rund 250'000 Franken. Zu regeln ist, wer festlegt, wer für die Zweitkorrektur zuständig ist. Vorgeschlagen wird, dass die Schulleitung diese Personen bestimmt.

Für die Maturaarbeit sind in der heutigen Stundentafel zwei Jahreswochenlektionen im 4. Schuljahr ausgewiesen. Es herrscht Konsens, dass dies die Realität der Schülerinnen und Schüler nicht abbildet und dass die Maturaarbeit heute bereits das 3. Schuljahr, das ohnehin als arbeitsintensiv gilt, zusätzlich belastet. Im Rahmen der Überarbeitung der Stundentafel wird in Aussicht genommen, die Platzierung des Zeitgefässes für die Maturaarbeit zu überdenken und eine Lösung vorzuschlagen, welche die Realität besser abbildet.

6.5 Aufbau und Struktur des Gymnasiums

Innerhalb der «vertieften Zieldefinitionen» (vgl. 4.2.2) wurde bezüglich der künftigen Struktur des Maturitätslehrgangs Folgendes gefordert:

- Die Struktur der Maturitätslehrgänge soll dem Anspruch Rechnung tragen, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Ausbildung selbständiger werden und zunehmend selber Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen sollen.
- Die Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit zunehmender Ausbildungsdauer erhöhen.

³⁰ P. Bonati / R. Hadorn, Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen, 2. Auflage; Bern 2009

- Die Zahl der Präsenzlektionen soll im Vergleich zu heute reduziert werden.

Zum Thema «Unterrichtsgefässe und -formen und individuelle Förderung» halten die vertieften Zieldefinitionen fest:

- Passende Gefässe ermöglichen vielfältige Unterrichts- und Lernformen (z.B. projektartiges, interdisziplinäres, problembezogenes, modulartiges, forschungsorientiertes, selbstverantwortliches Lernen und Denken, Maturaarbeit) und geben Raum für begleitetes eigenverantwortliches Lernen. Jahres-, Semester, Wochen- und Tagesstrukturen erlauben den sinnvollen Einsatz dieser Gefässe.
- Die Schülerinnen und Schüler übernehmen entsprechend ihrer Reife Verantwortung für die Ausgestaltung des Lernprozesses (z.B. Sozialformen) und den Lernerfolg.
- Schülerinnen und Schüler erleben Schulanlässe ausserhalb des regulären Unterrichts (z.B. Konzerte, Theater Sportveranstaltungen, Wettbewerbe, ...) als Bereicherung. Sie nehmen die Möglichkeit zur Mitgestaltung wahr.
- Individuelle Förderung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Entfaltung und Entwicklung ihres persönlichen Leistungspotentials.

6.5.1 «Zweiteilung» des Gymnasiums

Grundsätzlich darf von den Schülerinnen und Schülern mit zunehmender Dauer der Ausbildung auch eine höhere Selbständigkeit und damit auch mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen erwartet werden. Gestützt auf diese Überlegung kam – auch im Rahmen von WEGM – die Idee eines Stufenmodells auf. Gemäss diesem Modell wird das Gymnasium grundsätzlich zweigeteilt. Eine erste Stufe, welche die beiden ersten Jahre der Ausbildung umfasst, dient in erster Linie der Vermittlung der basalen Studierfähigkeiten und einer breiten Allgemeinbildung. Die zweite Stufe, konkret die Jahre drei und vier, dient der Vertiefung. In der zweiten Stufe stehen Wahlmöglichkeiten zur Verfügung, damit die Schülerinnen und Schüler ihrer Ausbildung ein individuelleres Profil geben können. Damit soll auch erreicht werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Arbeitsformen und Wahlmöglichkeiten vertraut machen können, die auch an den Universitäten und Hochschulen gebräuchlich sind.

6.5.2 Wahlfreiheit und Verantwortung für den Lernprozess

Eines der Bildungsziele des Gymnasiums nach Art. 5 MAR ist es, dass Maturandinnen und Maturanden Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrnehmen. Dies umfasst auch die Bereitschaft, zunehmend die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Es ist im Rahmen des Projekts Gymnasium der Zukunft unbestritten, dass diesem Aspekt grosse Bedeutung zukommt. Das heisst allerdings auch, dass seitens der Schule die Bereitschaft und die Verpflichtung besteht, den Schülerinnen und Schülern auch die Gelegenheit zu geben, diese Verantwortung wahrnehmen zu können. Möglichkeiten dazu bestehen konkret im Bereich einer erhöhten Wahlfreiheit und auch in Bezug auf eine stärker individualisierte Präsenz(pflicht). Da Erfahrungen mit entsprechenden Formaten gezeigt haben, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich gut mit zusätzlicher Freiheit und Verantwortung umgehen können, und dass spezifisch die Gefahr einer «Scherenwirkung» zwischen stärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern besteht, müssen diese Entwicklungen unbedingt von entsprechenden Reflexionen und gegebenenfalls Massnahmen begleitet werden.

Individualisierte Präsenz

Gemäss heutiger Rechtslage ([Art. 41 MSG](#)) sind die Schülerinnen und Schüler zum Besuch der obligatorischen und der gewählten Fächer sowie der obligatorischen Schulanlässe verpflichtet. An diesem Grundsatz soll festgehalten werden. Generelle Dispensationen von einzelnen Fächern dürften auch künftig nur in Ausnahmefällen in Frage kommen. Vor diesem Hintergrund drängt sich eine Anpassung von Art. 41 MSG nicht unmittelbar auf. Jedoch ist festzustellen, dass das Lernen im Zeitalter der Digitalisierung Lernformen hervorgebracht hat, die keine strikte Anwesenheitspflicht in jeder einzelnen Lektion erfordern. Ausserdem besteht innerhalb des Projektteams ein Konsens, dass einerseits das heutige System mit Lernen im Lektionentakt nicht mehr unbedingt dem Lernen der Zukunft am Gymnasium entspricht und daher zu überprüfen sei, und dass andererseits die hohe Zahl an Pflichtlektionen tendenziell verringert werden soll. Beide Ziele lassen sich durch eine individualisierte Präsenz gut erreichen. Die Meinung ist dabei allerdings nicht, dass Ziele individualisiert werden, sondern dass Methodik und Lerngeschwindigkeit eine individualisierte Präsenz bedingen können.

Im Rahmen der IT-Bildungsoffensive werden zurzeit Modellprojekte bearbeitet, welche die Entwicklung verstärkt digitalen und individuellen Lernens aufnehmen und Lösungsansätze aufzeigen. Es ist dabei unbestritten, dass eine individualisierte Präsenz ein Mittel sein kann, um nicht nur den Unterricht stärker zu individualisieren, sondern auch den Schülerinnen und Schülern verstärkt Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übertragen, ohne in den Bereich einer unerwünschten Beliebigkeit abzugleiten. Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten auch im Bereich der Begabungsförderung oder der Senkung der Schülerbelastung. Insgesamt ist somit zu erwarten, dass eine individualisierte Präsenz nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch dem Gymnasium insgesamt mehr Freiraum bringen wird.

Zur Umsetzung einer individualisierten Präsenz sind verschiedene Modelle denkbar. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen darin, bei welcher Instanz die Entscheidungshoheit liegt, Schülerinnen und Schüler von Lektionen bzw. vom Unterricht zu befreien. Diskutiert wurden die folgenden Modelle:

a) «Modell Uni»

In diesem Modell liegt die Entscheidung über die Präsenz im Unterricht in erster Linie bei der Schülerin oder dem Schüler. Gewisse Unterrichtsteile (namentlich Prüfungen, obligatorische Schulveranstaltungen) bleiben ausgeklammert. Dieses Modell eignet sich vor allem für die höheren Klassen. Da die Schulen es als ihrem Selbstverständnis entsprechend anschauen, die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu verstärkter Übernahme von Verantwortung anzuleiten, steht dieses Modell für die Umsetzung nicht im Vordergrund.

b) «Modell Lehrperson»

In diesem Modell entscheidet grundsätzlich die Lehrperson über die Präsenzverpflichtung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson soll die Möglichkeit haben, einzelne oder alle Schülerinnen und Schüler von Lektionen oder Unterrichtsgefässen zu befreien. Dies gilt beispielsweise, wenn neue Unterrichtsformen zum Einsatz gelangen oder wenn der Schüler oder die Schülerin die Lernziele deutlich schneller erreicht hat als der Rest der Klasse. Die Lehrpersonen bleiben in jedem Fall der Schulleitung in Bezug auf ihr Vorgehen und auf die erreichten Ergebnisse rechenschaftspflichtig. Das Modell Lehrperson erfordert Aufklärungs- und Unterstützungsarbeit

seitens der Schulleitungen, da das Ausprobieren alternativer Lehr- und Lernformen organisatorisch aufwendig ist und der angestrebte Kulturwandel daher voraussichtlich nur dann stattfindet, wenn er aktiv angestossen wird. Es wäre an den Schulleitungen, die Lehrpersonen mit Verweis auf die Methodenfreiheit zu ermutigen, neue Unterrichtsformen auszuprobieren und von den neuen Möglichkeiten Gebrauch zu machen. Damit dies attraktiv wird, sind strukturelle Anreize zu schaffen. Es müssen Gefässe zur Verfügung gestellt werden, die den Aufwand möglichst geringhalten. Absprachen und Zusammenarbeit innerhalb der Fachschaften sind erwünscht.

Mit Blick auf die zentrale Rolle der Lehrperson im Lernprozess stösst das Modell Lehrperson bei grossen Teilen der Arbeitsgruppe auf Sympathie. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Arbeitsbelastung der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrpersonen den bisherigen Rahmen nicht übersteigt.

c) «Modell Schule»

In diesem Modell legt grundsätzlich die Schulleitung fest, unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler ihrer Schule von der Präsenzverpflichtung befreit werden können. Dieses Modell trägt dem Gleichheitsgedanken stark Rechnung, da anzunehmen ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Stundenpläne und Präsenzverpflichtung vergleichen und vorbringen werden, wenn sie sich ungleich oder ungerecht behandelt fühlen (im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die vermeintlich mehr Freiheiten geniessen). Wenn die Entscheidungshoheit bei der Schule liegt, kann mit geeigneten Massnahmen dafür gesorgt werden, dass die Entwicklung auf einer gemeinsamen Linie erfolgt.

d) «Modell Kanton»

In diesem Modell legt der Bildungsrat kantonsweit gültige Modalitäten fest, unter denen von der Präsenzpflcht abgewichen werden kann. Dieses Modell entspricht am ehesten dem Status Quo. Die Einführung freier Formen bedarf daher eines Statements des Bildungsrates, in dem dieser die bisher eher enge Auslegung der Präsenzpflcht lockert.

Zu jedem dieser vier Modelle kann es Varianten und Mischformen geben. Denkbar sind auch Unterformen, bei denen die grundsätzliche Hoheit bei einer übergelagerten Instanz bleibt, diese die Ausführung an die nachgelagerte Ebene delegiert (z.B. Entscheidungshoheit beim Bildungsrat mit beträchtlicher Umsetzungsautonomie bei der Schule oder Entscheidungshoheit bei der Schule mit Umsetzungsfreiraum bei den Lehrpersonen).

Die Modelle sind ausserdem alle kombinierbar mit digital unterstütztem Unterricht. Dabei können einzelne Unterrichtsgefässe elektronisch zur Verfügung gestellt werden (z.B. Lernvideos, Lernsoftware). Die Schülerinnen und Schüler können diese zeit- und ortsunabhängig anschauen und bearbeiten. Beim Einsatz solcher Unterrichtsformen ist das Festhalten an einer Präsenzpflcht weder nötig noch sinnvoll.

Kriterien für eine individualisierte Präsenz

Verschiedene Formen einer individualisierten Präsenz versprechen einen grösseren Nutzen, wenn damit auch eine Lockerung der zeitlichen Strukturen des Unterrichts einhergeht. Diese ist möglicherweise mit dem heutigen Lektionentakt nicht kompatibel. Wenn künftig solche Formen zum Einsatz gelangen sollen, wird es erforderlich sein, zumindest auf schullokaler Ebene gewisse Rahmenbedingungen, Kriterien und Strukturen für die jeweiligen

Klassenstufen festzulegen. Aus Sicht der Arbeitsgruppe könnte beim Einsatz von folgenden Unterrichtsformen und Tools eine individualisierte Präsenz sinnvoll sein:

- Flipped Classroom
- Blended Learning
- Selbstorganisiertes Lernen (SOL)
- Lernvideos
- Lernsoftware
- Tutorials

Unbestritten bleibt, dass bei jeglicher Form von individualisierter Präsenz bei den Lehrzielen keine Abstriche gemacht werden und keine Nivellierung nach unten erfolgt.

Nicht Gegenstand der individualisierten Präsenz ist die Idee, sogenannte «Jokertage» auf Stufe des Gymnasiums einzuführen. Mit Jokertagen werden den Schülerinnen und Schülern eine Zahl von Halb- oder Ganztagen zur Verfügung gestellt, an denen sie ohne weitere Angabe von Gründen dem Unterricht fernbleiben dürfen. Dieses Modell hat sich auf Volksschulstufe gut bewährt. Eine Ausweitung auf das Gymnasium wird im Rahmen der Beantwortung der [Motion 42.19.23](#) («Präsenzverpflichtung beim Mittelschulbesuch») geklärt.

Möglichkeiten einer innerfachlichen Wahlfreiheit

Einfach umzusetzen und bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt ist die Möglichkeit, innerhalb eines Faches eine thematische Wahlfreiheit anzubieten (z.B. verschiedene Lektüren, verschiedene Experimente, verschiedene Methoden, usw.). Diese Möglichkeit besteht jetzt schon und wird von etlichen Lehrkräften auch wahrgenommen. Allenfalls kann dies durch verstärkte Weiterbildungsangebote (z.B. durch die FORMI) noch ausgebaut werden.

Möglichkeit einer interfachlichen Wahlfreiheit

Denkbar, und teilweise bereits praktiziert, sind Fächerverbindungen auf Stufe der Ergänzungsfächer. So werden heute schon an einzelnen Schulen Ergänzungsfächer angeboten, die sich nicht eindeutig einem Maturafach zuordnen lassen (z.B. Biochemie, Politische Bildung, Kunst).

6.5.3 Neue Unterrichtsgefässe: Projektartiges Lernen / Interdisziplinäres Arbeiten

Gemeinhin wird die Auffassung vertreten, dass projektartiges und interdisziplinäres Arbeiten in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird. Diese Lernformen scheinen sich zur Entwicklung der Bildungsziele besonders gut zu eignen. Gleichwohl ist es organisatorisch anspruchsvoll, solche Gefässe mit dem bestehenden Lektionentakt in Einklang zu bringen. Die laufende Projektarbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Formen diesbezüglich denkbar und erwünscht sind.

6.5.4 Neues Fach «Kritisches Denken»

In Bezug auf beide übergeordneten Bildungsziele spielen Kompetenzen und Haltungen aus dem Bereich des kritischen Denkens und der kritischen Selbstreflexion eine zentrale Rolle: Schülerinnen und Schüler müssen motiviert, bereit und fähig sein, klar und sorgfältig zu denken, diskutieren, lesen und schreiben; gute Begründungen von schlechten und starke Evidenz von schwacher zu unterscheiden; Argumente zu analysieren und kritisieren, unklare Begriffe und Propaganda zu erkennen und zu klären, ihre eigenen Positionen und Haltungen rational und kritisch zu reflektieren.

Obwohl die entsprechenden Kompetenzen und Haltungen bereits heute in allen wissenschaftlichen gymnasialen Fächern implizit angewandt werden, ist die Projektgruppe zum Schluss gekommen, dass diese aufgrund ihrer überragenden Bedeutung zusätzlich gefördert werden sollten. Diese Wahrnehmung entspricht vielen ähnlichen Forderungen, wie etwa den aktuell prominenten nach «Wissens- und Wissenschaftspropädeutik» im nationalen WEGM-Projekt.

Vorgeschlagen wird deshalb konkret die Einführung eines Formats, das einen «allgemeinen Zugang» mit praxisbezogenen Grundlagen der Argumentations-, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie mit koordinierten immersiven Elementen in den Einzelfächern kombiniert.

Die überfachliche Koordination oder gar Kooperation garantiert Synergien und maximiert den Nutzen von immersivem kritischem Denken, wie es etwa bei der Diskussion der Funktion von naturwissenschaftlichen Experimenten, der Erklärungsleistung von Theorien, bei historischer Quellenkritik oder medizinischen Wirksamkeitsstudien zum Tragen kommt. Die allgemeine Einheit des Formats, in der die Grundlagen der Argumentations- und Erkenntnistheorie möglichst alltags- und aktualitätsbezogen vermittelt würden, stellt die geteilten Grundlagen bereit und verknüpft wissenschaftliches mit alltäglichem (politischem, sozialem) kritischem Denken. Diese Einheit wäre den bestehenden Formaten *Theory of Knowledge* im International Baccalaureate und *Critical Thinking* im angelsächsischen Raum nicht unähnlich und müsste von einer dafür ausgebildeten Lehrperson unterrichtet werden.

6.6 Offene Punkte

6.6.1 Fächerkanon (v.a. Schwerpunktfächer)

Das Maturitäts-Anerkennungsreglement gibt heute den Kanon der möglichen Schwerpunkt- und Grundlagenfächer abschliessend vor ([Art. 9 MAR](#))

1. Schwerpunktfächer allgemein

Aus dem Katalog der zulässigen Schwerpunktfächer bietet der Kanton St.Gallen heute die folgenden an: Latein, Italienisch, Spanisch, Physik/Anwendungen der Mathematik, Biologie/Chemie, Wirtschaft und Recht, Bildnerisches Gestalten sowie Musik.

Nicht angeboten werden heute die Schwerpunktfächer Griechisch, Französisch, Rätoromanisch, Englisch, Russisch sowie Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP).

Es erscheint angezeigt, periodisch zu überprüfen, ob das Angebot allenfalls angepasst werden soll. Eine solche Überprüfung hat letztmals im Jahr 2005 stattgefunden. Seinerzeit wurde von einer Anpassung abgesehen.

Nicht mehrheitsfähig wird die Einführung von Griechisch, Rätoromanisch und Russisch als Schwerpunktfach sein, weil die zu erwartende Nachfrage die tatsächliche Führung eines dieser Schwerpunktfächer kaum zulassen wird. Bis anhin hat man auch von Französisch und Englisch als Schwerpunktfach Abstand genommen, weil diese beiden Sprachen von allen Schülerinnen und Schülern ohnehin obligatorisch als Grundlagenfächer zu belegen sind und gemäss MAR eine Sprache nicht gleichzeitig als Schwerpunkt- und als Grundlagenfach belegt werden kann. Seit längerem kontrovers diskutiert wird indessen die Einführung des Schwerpunktfachs PPP.

2. Schwerpunktfach PPP

Im Rahmen des Projektes wurden Argumente, die für oder gegen die Einführung eines neuen Schwerpunktfaches PPP sprechen, gesammelt und einander gegenübergestellt:

Argumente, die **für** die Einführung von PPP sprechen:

- Das Interesse seitens der Schülerschaft ist vorhanden; die Schülerzufriedenheit in Kantonen, die PPP bereits anbieten, ist hoch.
- PPP kann einen wichtigen Beitrag zu den Bildungszielen gemäss [Art. 5 MAR](#) (vertiefte Gesellschaftsreife, allgemeine Studierfähigkeit, interdisziplinäres Arbeiten) leisten.
- Grundkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung und Empirie (wie geht man an wissenschaftliche Aufgaben heran?) als wichtiges und hilfreiches Bildungsziel.
- Solide Grundlage für Lehrerbildung / anspruchsvollere Alternative zu FMS und wirkliche Alternative zu anderen SPF für Schülerinnen und Schüler, die den Lehrberuf anstreben.
- PPP-Berufe werden auch im Zeitalter der Digitalisierung eine Zukunft haben (bereitet auf Berufsbilder vor, die vermutlich nur schwerlich von einer Maschine übernommen werden können).

Argumente, die **gegen** die Einführung von PPP sprechen:

- Verteilungskampf und Konkurrenz mit anderen SPF, da die Maturitätsquote insgesamt wohl nicht zunehmen wird. Der Verteilungskampf kann allenfalls so weit gehen, dass einzelne Schulen bisherige Schwerpunktfächer nicht mehr führen können.
- Grundkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung und Empirie gehören eigentlich in den Bildungskanon aller Maturandinnen und Maturanden und damit in den Grundlagen- nicht in den Schwerpunktbe- reich (In diesem Zusammenhang ist die künftige Rolle des Fachs Philosophie mit zu klären; vgl. Kapitel 6.5.4).
- Die Fächerkombination von Philosophie mit Pädagogik und Psychologie ist willkürlich.

In früheren Debatten wurden folgende Argumente vorgebracht, die heute nicht mehr ins Feld geführt werden:

- Zweifel an der gymnasialen Tauglichkeit (allgemeinbildender Charakter, «Schleichweg zur Matur») von PPP
- Ausdrücklicher Wunsch des damaligen Erziehungsrates, kein «Ersatz-Semi» zu schaffen

In der Abwägung hat sich die Teilprojektgruppe für die Einführung von PPP ausgesprochen. Ausschlaggebend war das Argument, dass PPP tatsächlich einem reellen Interesse der Schülerinnen und Schüler entspricht.

3. Grundlagenfächer

Im Bereich der Grundlagenfächer haben die Kantone weniger Handlungsspielraum als bei den Schwerpunktfächern. Gestaltungsraum besteht einzig beim Angebot der zweiten Landessprache und bei der dritten Sprache. Letztere kann eine dritte Landessprache, Englisch oder eine alte Sprache sein). In der st.gallischen Ausprägung von MAR belegen de facto sämtliche Schülerinnen und Schüler als zweite Landessprache Französisch. Das Grundlagenfach Italienisch wird einzig an der Kantonsschule am Burggraben St.Gallen (KSBG) angeboten, wird in Ermangelung einer genügend grossen Nachfrage aber nicht geführt.

Als dritte Sprache belegen sämtliche Schülerinnen und Schüler Englisch. Theoretisch wird an der KSBG auch Altgriechisch angeboten. Auch hier ist

die Nachfrage seit einigen Jahren zu gering, als dass ein Kurs geführt werden könnte.

4. Grundlagenfach Italienisch (statt Französisch)

Bis anhin stand vor allem das prioritäre Ziel, die Klassen nach Schwerpunktfach zu bilden, einem Ausbau des Grundlagenfachs Italienisch im Weg. Wenn künftig die Klassen unabhängig vom gewählten Schwerpunktfach gebildet werden (vgl.6.3.2), fällt dieses organisatorische Hindernis weg. Es wäre also grundsätzlich denkbar, die Klassen künftig nach gewünschtem Grundlagenfach (Französisch oder Italienisch) zu bilden. Die Diskussion, ob dieser Denkansatz weiterverfolgt werden soll, wurde im Rahmen des Projekts noch nicht abschliessend geführt.

6.6.2 Stundentafel und Zeitanteile

Bevor über Anpassungen in der Stundentafel und den Zeitanteilen der Fächergruppen diskutiert werden kann, sind die Vorgaben von [WEGM](#) abzuwarten.

6.6.3 Lektionentakt und Lektionendauer

Für die Überlegungen zu Lektionentakt und Lektionendauer wird auf das Kapitel 6.5.3 verwiesen.

6.6.4 Promotionsbestimmungen (Fächer)

Allfällige Anpassungen an den Promotionsbestimmungen sind zu diskutieren, wenn die Struktur des Lehrgangs gemäss WEGM bekannt ist. Dabei werden die bereits stattgefundenen Diskussionen aus Phase 1 berücksichtigt.

6.6.5 Maturitätsprüfung (Fächer, Form)

Allfällige Anpassungen an Ausgestaltung der Maturitätsprüfungen sind zu diskutieren, wenn die Struktur des Lehrgangs gemäss WEGM bekannt ist und damit feststeht, welche Fächer als Maturitätsfächer in welcher Form zwingend zu prüfen sind.

7 Teilprojekt 3 – Übergänge

7.1 Ausgangslage im Teilprojekt 3

In der bisherigen Arbeit hat sich die Teilprojektgruppe insbesondere mit dem Aufnahmeverfahren auseinandergesetzt. Dabei wurde dem (neuen) Lehrplan Volksschule und der «[Handreichung Schullaufbahn](#)» besondere Beachtung geschenkt.

7.1.1 Projektauftrag

Das Teilprojekt Übergänge befasst sich mit den Erwartungen und Bedürfnissen der vorangehenden (Sekundarstufe I) und abnehmenden (Tertiärstufe) Stufen. Die zentrale Fragestellung lautet: «Wie werden die Übergänge ausgestaltet?» Die Arbeitsgruppe bearbeitet insbesondere folgende Fragestellungen:

- Wie gehen die Gymnasien mit der Einführung des Lehrplans Volksschule um? Welchen Einfluss hat dieser?
- Auf welche Weise kann der Kontakt (Treffpunkte) zwischen Sekundarstufe I und Gymnasien verbessert werden?
- Wie gut und sinnvoll funktioniert der Übertritt von der Sekundarstufe ins Gymnasium? Braucht es Anpassungen?
- Wie sind die Erwartungen und Bedürfnisse der Tertiärstufe formuliert? Welche Folgen hat dies für die Lehrplanarbeit (inkl. Übernahme der Ergebnisse zu den basalen fachlichen Kompetenzen aus den aktuell zuständigen Arbeitsgruppen)?

7.1.2 Bezug zu den vertieften Zieldefinitionen und Axiomen

Massgebend ist insbesondere Axiom 8: Aufnahmeprüfung und Maturitätsprüfung bleiben erhalten.

7.2 Grundsatz: Selektion

Bevor die verschiedenen Selektionsverfahren und -instrumente diskutiert wurden, hat die Teilprojektgruppe auch die Option «Verzicht auf ein Aufnahmeverfahren» erörtert. Bei dieser Option hätten einzig die Eltern darüber entschieden, ob ihr Kind das Gymnasium besuchen soll oder nicht. Dies würde einerseits dazu führen, dass ungeeignete Schülerinnen und Schüler in das Gymnasium eintreten würden, welche die Ausbildung wieder verlassen müssten. Das hätte einen Ressourcenverlust seitens der Schule und unnötig gebrochene Ausbildungswege der Jugendlichen zur Folge. Andererseits ist zu befürchten, dass aufgrund der grösseren Heterogenität das Bildungsniveau sinken und die Maturitätsquote im Kanton St.Gallen mit

Blick auf die Vorgaben der Regierung zu stark steigen würde.³¹ Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass das st.gallische und das schweizerische Bildungssystem sehr durchlässig sind. Wer aufgrund der Selektionswirkung des Aufnahmeverfahrens das Gymnasium nicht absolvieren kann, hat zu einem späteren Zeitpunkt weitere Möglichkeiten, die Zulassung zur Universität zu erlangen (Zweitwegmatura, Berufsmaturität mit Passerelle).

Vor diesem Hintergrund hat sich die Teilprojektgruppe auf den Grundsatz «Selektion muss sein» geeinigt. Mit der Selektion beim Aufnahmeverfahren werden folgende Ziele erreicht verfolgt:

- Mit dem Aufnahmeverfahren sollen «die richtigen» Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden. Sie sollen den intellektuellen Anforderungen des Gymnasiums gewachsen und ausreichend motiviert sein sowie eine günstige Prognose für die Absolvierung des Ausbildungsgangs haben.
- Das Aufnahmeverfahren soll frühzeitig gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler am richtigen Ort sind bzw. den richtigen Weg einschlagen. Damit soll eine Entlastung der Mittelschule erfolgen, die Ressourcen der Mittelschulen sollen zielgerichtet eingesetzt werden. Auch die Volksschule soll entlastet werden und Planungssicherheit bekommen, indem während des ersten Ausbildungsjahres, in welchem viele Schülerinnen und Schüler noch in der obligatorischen Schulzeit sind, nicht zu viele Rückversetzungen an die Oberstufen erfolgen. Zudem sollen Repetitionen vermieden werden.
- Eine gute Selektion ist objektiver als ein freier Entscheid der Eltern und führt somit zu mehr Chancengerechtigkeit.

7.3 Selektionsinstrumente

Es wurden folgende mögliche Selektionsinstrumente erörtert:

<i>Instrument</i>	<i>Erläuterung (sofern nicht selbsterklärend)</i>
Aufnahmeprüfung	
Empfehlung der Oberstufe (Gesamtbeurteilung)	Schülerin oder Schüler ist für das Gymnasium sehr gut, gut, bedingt oder nicht geeignet
Zeugnisnoten der Oberstufe	im Sinn der «Handreichung Schullaufbahn» 10. Juni 2020
Leistungsstandort in der Klasse	Schülerin oder Schüler befindet sich im ersten, zweiten oder letzten Drittel der Klasse
Prognose der Oberstufe, Potentialbeurteilung, überfachliche Kompetenzen (Bericht der Oberstufe)	Schülerbeurteilung über die Leistungsfähigkeit hinaus: Motivation, Selbständigkeit, Konzentration, Belastbarkeit usw.
Testsystem	z.B. Stellwerk, standardisierte Tests

³¹ Zwar kann kein direkter Zusammenhang zwischen Aufnahmeverfahren und Maturitätsquote hergestellt werden. Bezüglich des indirekten Zusammenhangs kann aber darauf verwiesen werden, dass kein Kanton mit einer Quote von über 20 Prozent ein Aufnahmeverfahren mit Aufnahmeprüfung durchführt (S. 48 des Expertenberichts «Ausleageordnung zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität», Fassung vom 19. September 2019; mit weiteren Verweisen).

Probezeit	
standardisierte, prozessorientierte Lerneinheiten während der Oberstufe	
Aufnahmegespräch	
Motivationsschreiben	
Elternwunsch	

Die Teilprojektgruppe 3 hat die Selektionsinstrumente geprüft und vertritt die Auffassung, dass folgende Instrumente nicht zielführend und daher nicht weiter zu verfolgen sind:

- standardisierte, prozessorientierte Lerneinheiten während der Oberstufe
- Gespräch mit Erziehungsberechtigten und Kandidatinnen und Kandidaten
- Motivationsschreiben
- standardisierte Tests (Stellwerk)
- Selbsteinschätzung durch Schülerin oder Schüler oder Fremdeinschätzung durch Eltern, Berufsberatung

7.4 Aufnahmeverfahren in anderen Kantonen

Eine Übersicht der Aufnahmeverfahren in anderen Kantonen ist im [Anhang 7](#) zu finden.

7.5 Modellentscheid zum Aufnahmeverfahren

7.5.1 Materialien

Bei der Entwicklung der nachstehenden Modelle hat sich die Arbeitsgruppe auf verschiedene Materialien gestützt (vgl. [Anhang 8](#)).

Aus diesen Materialien wurden folgende zentrale Aussagen übernommen bzw. Schlüsse gezogen:

- Die Zeugnisnoten der Oberstufe und die Empfehlung der Oberstufenlehrpersonen stimmen mit dem Prüfungserfolg bei 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler überein. Sie haben somit einen guten prognostischen Wert.
- Sowohl die Lehrpersonen der Oberstufen wie auch jene der Mittelschulen haben sich in den beiden früheren Vernehmlassungen zum Aufnahmeverfahren deutlich für die Beibehaltung der Aufnahmeprüfungen ausgesprochen.
- Der Verzicht auf die Aufnahmeprüfung führt zu einem Anstieg der Maturitätsquote.
- Es gibt kein *einzelnes* Selektionsinstrument, mit dem allein die Ziele des Aufnahmeverfahrens (vgl. vorstehend 7.2) erreicht werden. Somit ist ein Aufnahmeverfahren mit mehreren Selektionsinstrumenten auszugestalten, welches verschiedene Perspektiven berücksichtigt.

7.5.2 Einbezug der abgebenden Schulen

In Art. 35 Abs. 2 des [Mittelschulgesetzes](#) (sGS 215.1; abgekürzt MSG) ist festgehalten, dass für die Aufnahme die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler durch die bisherigen Lehrpersonen zu berücksichtigen ist. Diese gesetzliche Vorgabe kann mit folgenden Selektionsinstrumenten erfüllt werden: Empfehlung, Zeugnisnoten und Prognose der Oberstufenlehrpersonen, Standort in der Klasse sowie standardisierte, prozessorientierte Lerneinheiten während der Oberstufe.

Im Rahmen der Diskussion zu den Grundsätzen des Gymnasiums der Zukunft hat die Teilprojektgruppe festgehalten, dass die abgebende Stufe verstärkt in den Entscheidungsprozess einbezogen werden soll.

7.5.3 Modell 1: Status quo

Das aktuelle Aufnahmeverfahren erfolgt in folgenden Schritten:

- Es findet eine schriftliche Aufnahmeprüfung in den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik I und Mathematik II statt.
- Sofern die Schülerin oder der Schüler 16 Notenpunkte erreicht, hat sie bzw. er die Prüfung bestanden. Die übrigen Kandidierenden werden zur mündlichen Prüfung aufgeboten.
- Mündlich geprüft wird in Deutsch und Französisch. Die Noten der schriftlichen Prüfungen zählen doppelt.
- Sofern die Schülerin oder der Schüler mit Einbezug der mündlichen Prüfungen 16 Notenpunkte erreicht, ist die Prüfung bestanden.
- Kandidierende aus der zweiten Oberstufe, welche wenigstens 15 Notenpunkte erreicht haben und Kandidierende aus der dritten Oberstufe, welche wenigstens 15.5 Notenpunkte erreicht haben, sind in der Bandbreite. Die Prüfungskonferenz fällt einen Ermessensentscheid über die Aufnahme bzw. Abweisung. Massgebend für den Entscheid sind die Empfehlung und der Bericht der Oberstufenlehrpersonen, als weitere Kriterien können der Standort in der Klasse und die Zeugnisnoten beigezogen werden.

Die Bedingung der mehrperspektivischen Beurteilung wird ausschliesslich bei Schülerinnen und Schülern in der Bandbreite erfüllt. Für alle anderen ist das Prüfungsergebnis und damit die Tagesform ausschlaggebend. Bei diesen Schülerinnen und Schülern werden somit die Ziele «Motivation» und «günstige Prognose» während des Aufnahmeverfahrens nicht geprüft. Der Prüfungsablauf ist eng getaktet und somit sowohl für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die seitens der Schule Beteiligten belastend. Die meisten Schulen können neben den Aufnahmeprüfungen den ordentlichen Unterricht nicht durchführen; sie organisieren eine besondere Unterrichtswoche.

Die Erstellung und Durchführung der Prüfung binden insbesondere zeitliche Ressourcen (Korrektur der schriftlichen Prüfungen, Abnahme der mündlichen Prüfungen).

Sofern an diesem Modell festgehalten werden soll, sind in der Detailplanung Form (schriftlich und/oder mündlich) und Umfang (geprüfte Fächer, Prüfungsteile) zu definieren.

7.5.4 Modell 2: Prüfung mit Einbezug der Vornoten

Für den Aufnahmeentscheid sind neben dem Prüfungsergebnis auch die Gesamtbeurteilung je Fach (Vornote) der Oberstufe massgebend. Die Zeugnisnote der Oberstufe ist (künftig) nicht mehr das blosse arithmetische Mittel einzelner summativer Leistungsnachweise. Gemäss «Handreichung Schullaufbahn» handelt es sich dabei um eine gewichtete Gesamtbeurteilung, die als abschliessende Bilanz in Form einer Note ausgedrückt wird³². Somit zeichnen die Vornoten ein gesamtheitliches Bild über die Leistung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers in einem bestimmten Fach.

Die Noten des Januarzeugnisses in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik werden (ggf. gewichtet) zu den Notenpunkten der Prüfung hinzugezählt. Die Gesamt-Notenpunktzahl entscheidet über Aufnahme oder Nicht-Aufnahme.

Auf die Bandbreite wird verzichtet, daher bedarf es weder einer Empfehlung noch eines Berichts der Oberstufenlehrpersonen. Die Notenkonferenzen entfallen. Die Rektorin oder der Rektor verfügt über die Aufnahme bzw. Nicht-Aufnahme allein gestützt auf das Prüfungsergebnis mit Einbezug der Vornoten.

³² Handreichung Schullaufbahn vom 10. Juni 2020, S. 6, Grundsatz 5.

Über die Aufnahme wird einerseits aufgrund einer Langzeitbeobachtung (Zeugnisnoten) und andererseits anhand einer punktuellen Prüfung (Tagesform) entschieden. Mit diesem Modell wird die Bedingung der mehrperspektivischen Beurteilung erfüllt. Die Verantwortung für den Aufnahmeentscheid wird paritätisch auf die Schulstufen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II verteilt. Der beim «Eintritt auf Empfehlung» (prüfungsfreie Aufnahme) befürchtete Druck der Eltern auf die Lehrpersonen entfällt, da sich die Zeugnisnoten auf mehrere Leistungsbeurteilungen in verschiedenen Formen während eines Semesters stützen. Zudem können tiefe Zeugnisnoten durch gute Leistungen an der Prüfung kompensiert werden. Durch den Einbezug der Vornoten werden in diesem Modell nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten geprüft. Denn da die Vornoten aus einer gesamtheitlichen Bilanzierung entstehen, haben sie auch prognostischen Charakter und zeigen auf, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine längere Zeit den Leistungsstand halten kann.

Falls dieses Modell eingeführt wird, sind in der Detailplanung Form (schriftlich und/oder mündlich) und Umfang (geprüfte Fächer, Prüfungsteile) der Prüfung und der Einbezug der Vornoten (Fächer, Gewichtung) zu definieren.

7.5.5 Modell 3: Eintritt auf Empfehlung

Die Oberstufen-Lehrpersonen entscheiden darüber, wer prüfungsfrei in das Gymnasium eintreten kann.

Sofern sie für eine Schülerin oder einen Schüler keine Eintrittsempfehlung abgeben, besteht die Möglichkeit, eine Prüfung zu absolvieren.

Gemäss der Studie Moser aus dem Jahr 2009 (vgl. vorstehend Ziff. 7.5.1) sind die Oberstufen-Lehrpersonen in hohem Masse im Stande, eine Prognose über den Schulerfolg an einer Mittelschule zu stellen. Vergleicht man die Empfehlungen der Oberstufen-Lehrpersonen mit den Prüfungsergebnissen, kann man eine relativ geringe Abweichung von der Aussagekraft feststellen.

Die Bedingung der mehrperspektivischen Beurteilung wird erfüllt, wenn die Lehrpersonen der Oberstufe sich nicht ausschliesslich auf die Noten abstützen, sondern eine Gesamtbeurteilung im Sinne der Handreichung Schullaufbahn vornehmen. Dazu müsste den Lehrpersonen der Oberstufe das dazu notwendige Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden. In den beiden früheren Vernehmlassungen zum Aufnahmeverfahren (vgl. vorstehend Ziff. 7.5.1) wurde die Befürchtung geäussert, dass der Druck der Eltern auf die Lehrpersonen der Oberstufe gegenüber dem jetzigen Bandbreiten-Empfehlungsmodell stark zunehmen dürfte. Zudem wurde damals ins Feld geführt, dass die Vorbereitung auf eine konzentrierte Prüfung mit grossem Stoffumfang eine wertvolle Vorbereitung auf den Besuch der Mittelschule darstellt und sich auch positiv auf das allgemeine Lernverhalten an der Oberstufe auswirke.

Der Empfehlung der Oberstufen-Lehrpersonen wird ein hoher prognostischer Wert zugesprochen³³. Sie können auch einschätzen, ob die Motivation für den Besuch des Gymnasiums vorhanden ist. Demgegenüber gibt es Unterschiede zwischen den intellektuellen Anforderungen und Zielvorstellungen der einzelnen Lehrpersonen.

Bei Einführung dieses Modells werden erhebliche zeitliche Ressourcen freigestellt (vgl. vorstehend Ziff. 7.5.3). Zudem können die (meisten) Schulen die für die Aufnahmewoche eingesetzte besondere Unterrichtswoche zu einem anderen Zeitpunkt und damit freier im Schuljahresablauf platzieren.

³³

Vgl. Bericht Moser, 2009.

Die Lehrpersonen der Prüfungsfächer werden von den Korrekturarbeiten und der Abnahme der mündlichen Prüfungen entlastet.

7.5.6 Probezeit

Bei allen Modellen ist vorgesehen, an der Probezeit festzuhalten. Während der Probezeit zeigt sich, ob die Schülerinnen und Schüler den Anforderungen des Gymnasiums gewachsen sind. Dies nicht nur intellektuell, sondern auch bezüglich Motivation, Selbstorganisation, selbständiges Lernen, Belastbarkeit, Konzentration usw. Am Ende der Probezeit entscheidet die Promotionskonferenz über die definitive Aufnahme. Bei Schülerinnen und Schülern, die erst nach zwei oder drei Monaten im Gymnasium «Fuss fassen» und daher die Promotionsbedingungen knapp nicht erfüllen, kann bei einer guten Prognose die Probezeit um ein Semester verlängert werden.

7.5.7 Entscheid des Bildungsrates

Der Bildungsrat erachtete grundsätzlich alle drei vorgestellten Modelle für das Aufnahmeverfahren als tauglich. In Art. 35 Abs. 2 des [Mittelschulgesetzes](#) (sGS 215.1; abgekürzt MSG) ist festgehalten, dass für die Aufnahme die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler durch die bisherigen Lehrpersonen zu berücksichtigen sind. Die Zeugnisnote der Oberstufe ist (künftig) nicht mehr das blosse arithmetische Mittel einzelner summativer Leistungsnachweise. Gemäss Handreichung Schullaufbahn handelt es sich dabei um eine gewichtete Gesamtbeurteilung die als abschliessende Bilanz in Form einer Note ausgedrückt wird³⁴. Somit zeichnen die Vornoten ein gesamtheitliches Bild über die Leistung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers in einem bestimmten Fach. Vor diesem Hintergrund entschied der Bildungsrat, dass das Modell 2 «Prüfung mit Einbezug der Vornoten» weiter zu verfolgen ist ([BRB 2021/57](#)).

Beim Einbezug der Vornoten der abgebenden Schulen sei zu beachten, dass auf der Oberstufe die Fächer Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik sowie Natur und Technik in zwei oder drei Leistungsstufen (Niveaugruppen) unterrichtet werden können. Demnach sind die Noten dieser Fächer – soweit sie für den Aufnahmeentscheid beigezogen werden – entsprechend zu gewichten.

Das Aufnahmeverfahren ist mit dem Prüfungsentscheid nicht abgeschlossen. Zum Aufnahmeverfahren im weiteren Sinn gehört auch die Probezeit. Die Teilprojektgruppe 3 wurde eingeladen, bei der Ausarbeitung des neuen Aufnahmeverfahrens auch den Sinn und die Ausgestaltung der Probezeit zu überprüfen.

7.5.8 Weiteres Vorgehen und offene Fragen zum Aufnahmeverfahren

Die Teilprojektgruppe erarbeitet die Details zum vom Bildungsrat bestimmten Modell aus.

Dabei sind unter anderem folgende Punkte zu klären:

- Umgang mit Schülerinnen und Schülern Privatschulen
- Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die nach dem erfolglosen Absolvieren der Probezeit die Aufnahmeprüfung wiederholen
- Umgang mit Schülerinnen und Schülern ohne Vorschule
- Zugang von Schülerinnen und Schülern aus der Realschule
- Umgang mit Noten aus verschiedenen Niveau-Zügen oder Vorbereitungsklassen
- bei Modell 2: kann jemand das Aufnahmeverfahren aufgrund der Vornoten nicht bestehen oder gibt es ein zweistufiges Verfahren: Prüfung genügend -> bestanden; Prüfung ungenügend -> Beizug der Vornoten

³⁴

Handreichung Schullaufbahn vom 10. Juni 2020, S. 6, Grundsatz 5.

7.6 Laufbahnbegleitung im 1. Ausbildungsjahr

Damit Schülerinnen und Schüler während ihrer Schul-, Studien- und Berufslaufbahn motiviert und zielgerichtet unterwegs sind, sollten sie ihren Weg regelmässig reflektieren können. Dabei müssen sie gezielt von professionellen Berufs- und Studienberaterinnen und -beratern und von anderen Bezugspersonen bei Standortbestimmungen wie auch beim Evaluieren von Möglichkeiten für die weitere Entwicklung unterstützt werden. Die «Laufbahnarbeit» soll in der Schulkultur von allen Beteiligten gelebt werden – auch vom Kollegium und von den Schulleitungen. Die Teilprojektgruppe prüft daher, welche Gefässe im 1. Ausbildungsjahr zur Verfügung gestellt werden sollen, damit die Schülerinnen und Schüler überprüfen können, ob sie am richtigen Ort sind oder ob sie einen anderen Weg einschlagen sollen.

7.7 Kontakt und Kooperation mit der Sekundarstufe I und der Tertiärstufe

Die Teilprojektgruppe wird in der weiteren Arbeit evaluieren, welche Kontakt- und Kooperationsgremien zur Sekundarstufe I und zur Tertiärstufe bereits formalisiert bestehen. Sie wird prüfen, ob Handlungsbedarf für die Schaffung weiterer Kontaktgremien besteht und Vorschläge ausarbeiten, wie diese institutionalisiert werden können.

8 Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

8.1 Schlussfolgerungen

Das Gymnasium der Zukunft zeichnet sich dadurch aus, dass es die schulischen Bedürfnisse der jungen Menschen, wie sie in der Befragung der PHSG zum Ausdruck gekommen sind, in unserer heutigen Gesellschaft in verstärkter Masse aufnehmen und erfüllen will.

Bericht über die Befragung der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien durch die Pädagogische Hochschule St.Gallen

Dies beinhaltet insbesondere ein modernes Bildungs- und Unterrichtsverständnis mit den dazugehörigen Rahmenbedingungen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen. Gleichzeitig soll aber auch das bisher erreichte Bildungsniveau beibehalten werden, damit die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten möglichst umfassend auf ihre zukünftigen Aufgaben in Gesellschaft und Wirtschaft vorbereitet sind und vor allem auch im Berufsleben konkurrenzfähig bleiben. Ausserdem soll die Matura nach wie vor auf das Studium vorbereiten und einen prüfungsfreien Übertritt für möglichst alle Studiengänge und Hochschulen ermöglichen. Es wurde aber auch festgestellt, dass die Belastung der Schülerinnen und Schüler sehr hoch ist.³⁵ Eine Reduktion der Präsenzzeit der Schülerinnen und Schüler und daher auch der vermittelten Stoffmenge drängt sich also auf.

Dieses umfassende Ziel erfordert, wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt worden ist, Umstrukturierungen und Reformen in den verschiedensten Bereichen.

Einerseits sind strukturelle Veränderungen notwendig, welche die erhöhte Wahlmöglichkeit, die verstärkte Individualisierung, aber auch die neuen Lern- und Lehrformen unterstützen und ermöglichen. Es braucht also neue Unterrichtsgefässe, angepasste Räumlichkeiten, allenfalls Anpassungen im ICT-Bereich und eine Überarbeitung des strukturellen Ausbildungsganges. Es muss entschieden werden, welche Fächer wann angeboten und gewählt werden und welche Fächer welchen Status haben³⁶. Ausserdem müssen die Schülerinnen und Schüler schrittweise an ihre neuen Freiheiten und Verantwortlichkeiten herangeführt werden, insbesondere wenn in den oberen Klassen mehr Wahlmöglichkeiten bestehen und die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Ausbildung mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen sollen (vgl. 3.3 und 6.5). Dies fordert sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen stark heraus. Eine engere Betreuung der Schülerinnen und Schüler sowie eine offenerere und individuelle Unterrichtsgestaltung sind für die Lehrpersonen herausfordernd und zeitintensiv. Diesem Umstand muss in der weiteren Projektarbeit im Berufsauftrag Rechnung getragen werden.

³⁵ vgl. z.B. Schülerumfragen

³⁶ Dabei muss entschieden werden, ob ein Schwerpunktfach angeboten wird oder ob mehrere angeboten werden, welche Ergänzungsfächer gewählt werden können, welche allenfalls neue Fächer dazukommen oder aus dem Kanon entfernt werden etc.

Andererseits sind aber auch inhaltliche Entscheidungen zu treffen. Die Reduktion von Stoffmenge erfordert angepasste Lehrpläne. Die Neueinführung von Fächern, würde eine Beschränkung oder Verkürzung von bestehenden Fächern bedingen, damit die Gesamtbelastung nicht zunimmt. Die Aufweichung von Präsenzzeiten und das Heranführen an mehr Selbständigkeit und an grössere Wahlfreiheit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler braucht neue Unterrichtsformen und den verstärkten Einbezug von digitalen methodischen Möglichkeiten.

Dazu kommt, dass sowohl die strukturellen als auch die inhaltlichen Entscheidungen Auswirkungen auf Methodik und Didaktik des Unterrichts haben werden. Wie im Kapitel 5.3.1 gezeigt worden ist, bedarf dies auch einer Neudefinition der Rolle der Lehrperson und grundlegender Weiterbildungen für den Einsatz von neuen Tools und Unterrichtsformen (vgl. 5.4), die grosse Anforderungen an Absprachen und Zusammenarbeit von Lehrerteams stellen.

Der Zeitplan von WEGM wird den Takt angeben für das Gymnasium der Zukunft, da erst nach Erlass des Fächerkanons und der Anpassungen MAR/MAV (2023) und der Rahmenlehrpläne (2024) durch die EDK die entsprechenden Arbeiten auch auf kantonaler Ebene im Rahmen des Gymnasiums der Zukunft definitiv abgeschlossen werden können. Dennoch soll und muss in den folgenden Jahren am Gymnasium der Zukunft weitergearbeitet werden, denn einerseits sind etliche Entscheidungen bereits durch den Bildungsrat gefällt worden (vgl. Kapitel 4) und andererseits bedürfen solche grundlegenden Umstrukturierungen viel Zeit für Weiterbildung und Umsetzung und Etablierung auf Seiten der Lehrpersonen.

8.2 Weiteres Vorgehen

Der Statusbericht wird mit den Lehrpersonen und der Kerngruppe der Projektleitung in Kamingesprächen an den einzelnen Mittelschulen im Herbst 2021 diskutiert. Statusbericht und die Weiterentwicklung und konkrete Umsetzung des Projektes Gymnasium der Zukunft werden auch am Bildungstag der Sekundarstufe II auf Seiten der Mittelschulen ein zentrales Thema sein. Im Jahr 2022 wird durch die EDK die Anhörung MAR/MAV durchgeführt. Nach den Sommerferien 2022 soll die Weiterbildung der Lehrpersonen durch Angebote der FORMI und der ITBO oder der einzelnen Schulen gemäss einem im Teilprojekt 2 erarbeiteten Konzept in Angriff genommen werden. In erster Linie wird es dabei darum gehen, sich mit Tools zur Umsetzung der neuen Lehr- und Lernformen zu befassen und sich mit den notwendigen Kompetenzen auseinanderzusetzen, die eine Veränderung der Rolle der Lehrperson mit sich bringt.

Die Vernehmlassung und die Beschlüsse zu MAR/MAV der EDK, die im Jahr 2023 zu erwarten sind, werden die Erarbeitung der kantonalen Stundentafel im Teilprojekt 3 ermöglichen, die dann nach der Vernehmlassung und dem Erlass durch den Bildungsrat auf das Schuljahr 2025/26 von der Regierung genehmigt werden kann.

Da 2024 von der EDK die Beschlüsse zu den Rahmenlehrplänen zu erwarten sind, kann die Bearbeitung der kantonalen Lehrpläne durch die kantonalen Fachgruppen auf der Basis der nationalen Anhörung bereits in Angriff genommen werden, so dass nach den erforderlichen rechtlichen Schritten

der Start der Umsetzung des Gymnasiums der Zukunft im Sommer 2026 erfolgen kann.

Aufgrund von WEGM ergibt sich also eine Verzögerung im Projekt, die dazu führt, dass der ursprüngliche Projektfahrplan nicht eingehalten werden kann. Die Projektleitung ist aber überzeugt, die zusätzliche Zeit bis zum Projektabschluss bei den Umsetzungsarbeiten gewinnbringend einsetzen zu können, sodass sich die Verzögerungen auf das Projektergebnis nicht nachteilig auswirken. Auf diese Weise bleibt sowohl genügend Zeit, Stundentafeln und Lehrpläne mit der nötigen Sorgfalt zu erarbeiten, als auch sich mit den individuell notwendigen Weiterbildungen zu befassen, die für eine erfolgreiche Umsetzung der neuen Strukturen unumgänglich sind.

[vgl. Anhang 9 Künftige Meilensteine](#)

Es ist der Projektleitung auch ein grosses Anliegen, weiterhin die Meinung aller Beteiligten einzubeziehen und einzuarbeiten, was ebenfalls grosse zeitliche Ressourcen voraussetzt.

Anhang 1:

Projektbeteiligte

Auftraggeber

Der Bildungsrat leitet und beaufsichtigt die Mittelschulen (Art. 70 MSG). Er ist zuständig für den Erlass von Lehrplänen (Art. 30 MSG) und für den Erlass von Reglementen, welche die Aufnahme, die Beförderung, und die Abschlussprüfungen ordnen (Art. 35 MSG). Daher ist der Bildungsrat Auftraggeber bei Projekten, welche die Anpassung dieser Rechtsgrundlagen zum Ziel haben. Antragsteller für das vorliegende Projekt ist die kantonale Rektorenkonferenz gemeinsam mit dem Amt für Mittelschulen. Anpassungen bei den Lehrplänen und dem Aufnahmereglement bedürfen der Genehmigung der Regierung (Art. 30 Abs. 2 MSG und Art. 35 Abs. 3 MSG). Zudem ist die Regierung zuständig, wenn zusätzliche finanzielle Mittel gesprochen werden müssen.

Lenkungsausschuss

Der Bildungsrat setzt für das Projekt «Gymnasium der Zukunft» folgenden Lenkungsausschuss ein:

BR Klaus Rüdiger, Vorsitz

BR Yvonne Kräuchi-Girardet

Jeannette Wick, Pädagogische Hochschule Zürich

Tina Cassidy, Leiterin Amt für Mittelschulen

Pascale Chenevard, Mitglied der kantonalen Rektorenkonferenz

Judith Mark, Mitglied der kantonalen Rektorenkonferenz

Anna-Katharina Praetorius, externe Expertin (bis 31. Dezember 2020)

Mathias Gabathuler, Mitglied der kantonalen Rektorenkonferenz (bis 31. Dezember 2020)

Stephan Wurster, Mitglied der kantonalen Rektorenkonferenz (bis 31. Juli 2020)

Der Lenkungsausschuss ist für strategische Entscheide zuständig und stellt Anträge an den Bildungsrat. Er ist Bindeglied zwischen dem Bildungsrat und der Gesamtprojektleitung. Zudem entscheidet er bei Differenzen zwischen den Arbeitsgruppen untereinander oder mit den Teilprojektleitungen. Bei Bedarf nimmt Daniel Siegenthaler als externe Fachperson, Co-Projektleiter des Projekts «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» (vgl. www.matu2023.ch) teil.

Projektleitung

Die Gesamtprojektleitung für das Projekt liegt bei Tina Cassidy, Leiterin des Amtes für Mittelschulen. Die Geschäftsstelle des Projektes führt Sabrina Odoni, Leiterin des Amtssekretariates im AMS.

Jedes Teilprojekt verfügt über eine Teilprojektleiterin oder einen Teilprojektleiter. Diese führen die Arbeitsgruppen, tauschen sich mit den anderen Projektleitenden aus und bereiten die Ergebnisse zuhanden der Koordinationskonferenz, des Sounding Boards, des Lenkungsausschusses und des Bildungsrates vor.

Koordinationskonferenz

Um die Arbeit der Arbeitsgruppen zu koordinieren und zu vereinheitlichen, tagt die Koordinationskonferenz in regelmässigen Abständen, die aus der kantonalen Rektorenkonferenz, der Präsidentin der Pädagogischen Kommission Mittelschule, der Leiterin des Amtes für Mittelschulen sowie den Teilprojektleitenden besteht. Diese kann nach Bedarf durch weitere Personen ergänzt werden. Die

Koordinationskonferenz befasst sich insbesondere mit der Abstimmung der einzelnen Massnahmen aus den Arbeitsgruppen untereinander.

Sounding Board

Um Aussenansichten in das Gesamtprojekt einzubringen, wurde ein Sounding Board vorgesehen. Dieses wird von der Leiterin des Amtes für Mittelschulen, Tina Cassidy, geleitet.

Das Sounding Board hat die Rolle eines «critical friend» und soll blinde Flecken aufdecken.

Folgende Gruppen und Organisationen nehmen am Sounding Board teil:

- | | |
|---|--|
| – Universität St.Gallen | – Industrie- und Handelskammer St.Gallen-Appenzell |
| – Pädagogische Hochschule St.Gallen | – Bildungsgruppe des Kantonsrats |
| – Amt für Volksschule | – Pädagogische Kommission Mittelschulen (PKMS) |
| – Amt für Berufsbildung | – Pädagogische Kommission Oberstufe (PK 3) |
| – Amt für Hochschulen | – Pädagogische Kommission Schulführung (PK S) |
| – Amt für Sport (Schulturnkommission) | – SEK 1 Konferenz des Kantons St.Gallen |
| – Kantonale Rektorenkonferenz | – Zentralstelle für Berufsberatung |
| – Teilprojektleitende | – Avenir Suisse |
| – Präsidentinnen und Präsidenten der kantonalen Fachgruppen | – Kirchenvertreter |
| – Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) | – Verband St.Galler Volksschulträger SGV |
| – Personalverbände | – Bibliotheken der st.gallischen Mittelschulen |
| – Interstaatliche Maturitätsschule für Erwachsene (ISME) | – Rektor Kantonsschule Trogen |
| – Nichtstaatliche Mittelschulen | |
| – Schweizer Schule Rom | |
| – Schülerorganisationen | |

Arbeitsgruppen

Die Arbeitsgruppen bestehen jeweils aus folgenden Funktionen mit den dazu beschriebenen Aufgaben:

Funktionen	Aufgaben
Teilprojektleitung (Vertretung des Amtes für Mittelschulen)	– Leitung der AG – Erstellung eines Berichts mit thematischer Gliederung – Organisation der Termine – inhaltliche Federführung – Verteilung der Aufgaben – Teilnahme an den Koordinationskonferenzen – Rückmeldungen an alle Mitglieder der AG
Zwei Vertretungen der kantonalen Rektorenkonferenz (KPK)	– Teilnahme an Sitzungen – Inhaltliche Mitarbeit – Teilnahme an den Koordinationskonferenzen
Prorektorin/Prorektor (SL) oder Lehrperson (LP)	– Teilnahme an Sitzungen – Inhaltliche Mitarbeit
Vertretung der Pädagogischen Kommission Mittelschulen (PK-MS)	– Teilnahme an Sitzungen – Inhaltliche Mitarbeit – Teilnahme an den Koordinationskonferenzen (nach Thematik)

- | | |
|--|---|
| Vertretung der Personalverbände (kann auch der VPOD sein) | – Teilnahme an Sitzungen
– Inhaltliche Mitarbeit |
| Spezialisten, Vertretungen der vorangehenden und Abnehmerinstitutionen | – Beratende Funktion
– Einladung zu relevanten Sitzungen
– Inhaltliche Mitarbeit zu ausgewählten Themen nach Bedarf |

Mitglieder der Arbeitsgruppen

Phase 2:

Arbeitsgruppe	Mitglieder
Lern- und Lehrformen	– Teilprojektleitung: Barbara Bitzi (AMS) – Vertretung KRK: Martin Gauer (KSW), Doris Dietler (KSWil) – Vertretung SL / LP: Jörg van der Heyde (KSS) – Vertretung PK-MS: Mirjam Müller – Vertretung Sozialpartner: Reinhard Gross (KMV) – externe Fachpersonen (nach Bedarf) – Beisitz: René Stadler (ISME)
Rahmenbedingungen Unterricht	– Teilprojektleitung: Adrian Bachmann (AMS) – Vertretung KRK: Doris Dietler (KSWil), Marc König (KSBG) <i>(bis 21. April 2021)</i>, Michael Lütolf (KSBG) <i>(ab 21. April 2021)</i> – Vertretung SL / LP: Marc Caduff (KSH) – Vertretung PK-MS: Dominique Künzle – Vertretung Sozialpartner: Fortunat Ferrari (VPOD) – Externe Fachpersonen (nach Bedarf)
Übergänge	– Teilprojektleitung: Marcel Koller (AMS) – Vertretung KRK: Judith Mark (KSH), Marc König (KSBG) <i>(bis 21. April 2021)</i>, Michael Lütolf (KSBG) <i>(ab 21. April 2021)</i> – Vertretung SL / LP: Richard Wohlfender (KSWil) – Vertretung PK-MS: Fides Schnider – Vertretung Sozialpartner: Andreas Egli (KMV) – externe Fachpersonen (nach Bedarf)

Phase 3:

Arbeitsgruppe	Mitglieder
Lehrplaninhalt	– Teilprojektleitung: Adrian Bachmann (AMS) – Vertretung KRK: Martin Gauer (KSW), N.N. – Vertretung SL / LP: Andreas Wenk (KSBG) – Vertretung PK-MS – Vertretung KMV – Fachperson(en)

Anhang 2:

Neuerungen auf der Volksschulstufe

Seit dem Schuljahr 2017/18 gilt im Kanton St.Gallen vom Kindergarten bis zur 3. Oberstufe der neue Lehrplan Volksschule für die gesamte obligatorische Schulzeit. Durch das gewählte Vollzugsverfahren werden Schulabgängerinnen und -abgänger in den nächsten Jahren jeweils mit einem leicht veränderten «Bildungsrucksack» in die Berufslehren und/oder die weiterführenden Schulen übertreten. Im Schuljahr 2027/28 werden die ersten Schülerinnen und Schüler eine Anschlusslösung antreten, die während ihrer gesamten Volksschulzeit auf Basis des Lehrplans Volksschule unterrichtet wurden. Es gilt für die abnehmenden Schulen, die Zeit des Übergangs sorgfältig zu gestalten und dem veränderten Kompetenzstand der übertretenden Schülerinnen und Schüler in ihrer Unterrichtsplanung Rechnung zu tragen.

Beschrieben Lehrpläne lange Zeit, welche Inhalte Lehrerinnen und Lehrer unterrichten sollen, beschreibt der Lehrplan Volksschule, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Volksschulzeit wissen und können sollen. Dies geschieht durch die Formulierung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben. Die mit dem Lehrplan einhergehende Kompetenzorientierung nimmt zentrale Aspekte eines aktuellen Bildungs- und Lernverständnisses auf. Danach bedeutet schulische Bildung auf der Volksschulstufe die kontinuierliche, durch Lehrpersonen und Lehrmittel unterstützte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Damit bleibt auch mit dem Lehrplan Volksschule die kulturelle Dimension von Wissen und fachlicher Bildung zentral. Wissen als Kompetenz wird jedoch in einem breiten Sinne verstanden: als direkt nutzbares Anwendungswissen, als Reflexionswissen und als Orientierungswissen. Die dem Lehrplan zu Grunde liegende Kompetenzorientierung bedeutet keine Abkehr von einer tief verstandenen fachlichen Wissens- und Kulturbildung, sondern im Gegenteil deren Verstärkung und Festigung durch ein auf Verständnis, Wissensnutzung und Können hin orientiertes Bildungsverständnis. Inhaltlich gliedert ist der Lehrplan in drei Zyklen: Der 1. Zyklus umfasst den heutigen Kindergarten bis hin zur 2. Klasse Primarschule, der 2. Zyklus die 3. bis 6. Klasse Primarschule und der 3. Zyklus schliesslich die Oberstufe. Pro Zyklus definiert der Lehrplan Grundanforderungen, die als Zielsetzung von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen.

Die Lektionentafel der Volksschule wurde nur leicht verändert. Eine Stärkung haben die Bereiche «Medien und Informatik» (MI) und «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) erfahren. Medien und Informatik steht ab der 5. Primarklasse auf der Lektionentafel. Insbesondere im Bereich Informatik sind neue Inhalte zu unterrichten. Die Anwendungskompetenzen flossen zudem in die Fachbereiche vom Kindergarten bis zur 3. Oberstufe ein. In der Primarstufe wird der Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) inhaltlich ergänzt und mit grösseren Zeitgefässen ausgestattet. Dies hat zur Folge, dass in der Oberstufe insbesondere in Natur und Technik sowie Räume, Zeiten, Gesellschaft neue und/oder anspruchsvollere Inhalte zu vermitteln sind. Zielsetzung der Veränderungen war, den Schülerinnen und Schülern den Weg zu ihrer nächsten Ausbildungsstufe besser zu ebnen. In der Oberstufe wurde das Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (inkl. Kochen) neu konzipiert. Ebenso finden sich in allen Fachbereichen fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Im Kanton St.Gallen wird der Beruflichen Orientierung weiterhin grosses Augenmerk geschenkt. Die selbständige Projektarbeit in der dritten Oberstufe wurde beibehalten.

Abnehmende Betriebe und Schulen auf der Sekundarstufe II können dem Lehrplan Volksschule Informationen zu den Anforderungsniveaus entnehmen, welche die Jugendlichen i.d.R. erreichen: Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit werden in den Fachbereichen mindestens die Kompetenzstufen erreicht, die als Grundansprüche des 3. Zyklus bezeichnet sind. Die meisten Jugendlichen haben darüber hinaus an weiterführenden Kompetenzstufen gearbeitet. Schülerinnen und Schüler, die nach der 3. Oberstufe an Schulen mit erweiterten Anforderungen (namentlich Berufsmaturitätsschulen, Fachmittelschulen) übertreten, erreichen die Kompetenzstufen, die als Auftrag des 3. Zyklus bezeichnet sind. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Fachbereichen alle Kompetenzstufen des Zyklus vollumfänglich beherrschen.

Beurteilung ab Schuljahr 2021/22

Aus der kompetenzorientierten Ausrichtung des Lehrplans Volksschule ergeben sich mit Bezug auf die Rückmeldung und Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern neue Akzentuierungen. Kompetenzorientierter Unterricht orientiert sich an anspruchsvollen Zielen, diese werden mit reichhaltigen Aufgaben erarbeitet. Das Beurteilen von komplexen Leistungen ist herausfordernd. Gleichzeitig ist schulische Beurteilung die Grundlage für die Qualifikation der Schülerinnen und Schüler und dient der Selektion. Entsprechend sorgfältig und verantwortungsbewusst muss sie erfolgen. Mit dem Vollzug der neuen kantonalen Rahmenbedingungen zur Beurteilung – gefasst in der Handreichung Schullaufbahn – ab Schuljahr 2021/22 kann diesen Herausforderungen gerecht werden. Die Lehrpersonen werden damit in diesem wichtigen und sensiblen Bereich ihres Berufsauftrags gestärkt und erhalten mehr Sicherheit. Die zentralen reglementarischen Veränderungen umfassen u.a. folgende Bereiche:

Schullaufbahnentscheid aufgrund einer Gesamteinschätzung: Anstelle der bisherigen Promotionssumme 12 wird der Schullaufbahnentscheid neu aufgrund einer Gesamteinschätzung der Klassenlehrperson getroffen. Diese berücksichtigt verpflichtend den fachlichen Leistungsstand, die Lernsituation und die Lernentwicklung.

Jahreszeugnis: Von der 2. bis zur 6. Klasse Primarschule werden neu Jahreszeugnisse ausgestellt. In der Oberstufe wird mit Blick auf die Berufswahl an den Semesterzeugnissen festgehalten.

Zeugnisnote aufgrund einer Gesamtbeurteilung: Eine Zeugnisnote basiert auf den vielfältigen Leistungsnachweisen, die während der Zeugnisperiode erbracht wurden. Diese werden im Rahmen der Gesamtbeurteilung miteinander verglichen, gewichtet und interpretiert bzw. in einen Gesamtzusammenhang gestellt. Das Resultat wird in Form einer Note ausgedrückt, die möglichst aussagekräftig den aktuellen Leistungsstand der Schülerin bzw. des Schülers beschreibt.

Übertritt in die Oberstufe: Der Übertritt von der 6. Primarklasse in die Oberstufe wird stärker strukturiert. Betont wird zwar auch hier der Grundsatz einer Gesamteinschätzung. Für die Zuteilung zum Oberstufentyp Sekundar- oder Realschule sind nebst den allgemeinen Fachleistungen, der Lernsituation sowie der Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers insbesondere die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik verstärkt heranzuziehen. Damit wird ein Akzent auf die basalen Kompetenzen gesetzt, die für die Schullaufbahn nach der Volksschule besonders zentral sind.

Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens: In der gesamten Volksschule wird die bisherige Arbeitshaltungsnote durch eine übergreifende Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens ersetzt. Diese Beurteilung wird verbindlich im jährlichen Beurteilungsgespräch mit den Eltern vorgenommen und ist zukünftig klar förderorientiert ausgerichtet.

In Ergänzung zu den reglementarischen Änderungen wurden kantonale Grundsätze zur Beurteilung erlassen. In deren Ausgestaltung legen sie aus kantonaler Sicht die Basis für eine faire und gute Beurteilung in der Volksschule. In der Schule umgesetzt werden die kantonalen Grundsätze, indem sie in die lokale Beurteilungskultur – ein zentrales Element der neuen Beurteilungsgrundlage – integriert werden.

Anhang 3:

Argumentarium zur Dauer des Gymnasiums

Zur Frage, ob die Dauer der gymnasialen Ausbildung in Zukunft verlängert werden soll, wurde das nachfolgende Argumentarium zusammengestellt, welches die am häufigsten genannten und wichtigsten Argumente aufführt:

Pro-Argumente:

- Bildung ist ein Reifungsprozess, der Zeit braucht. Mehr Zeit führt tendenziell zu mehr vertiefter Bildung.
- Neue Unterrichtsformen erfordern Zeit. Mehr Zeit schafft mehr Raum für alternative Unterrichtsformen.
- Seit der Einführung von MAR wurde die Unterrichtszeit reduziert. Auf der anderen Seite wurden neue Unterrichtsgefässe, Fächer und Lerninhalte eingeführt.
- Die Schülerbelastung wird gemeinhin als hoch eingeschätzt. Die Stundenpläne sind voll. Mit einer Verteilung des heutigen Stoffs von 8 auf 9 Semester nimmt die Belastung ab bzw. verteilt sich auf zusätzliche Zeit.
- Im Gymnasium der Zukunft kann die heutige Lektionenzahl/-dotation erhalten bleiben. Es gibt keine Verteilungskämpfe.
- Zuweilen wird kolportiert, dass die Selbständigkeit der jungen Studierenden abgenommen habe. Es ist zu erwarten, dass die Selbständigkeit der Studierenden zunimmt, wenn diese älter sind. Wie stark sich das Phänomen in der Realität tatsächlich akzentuiert, ist nicht untersucht.

Contra-Argumente:

- Steigende Kosten: Die reinen Unterrichtskosten steigen zwar bei gleichbleibender Lektionenzahl kaum an, die Kosten für die Schulleitung und Verwaltung tendenziell schon (höhere Schüler- und Klassenzahl als Basis für Kontingentsberechnung). Möglicherweise werden bestimmte Investitionen in die Infrastruktur nötig (z.B. zusätzliche Garderobenschränke bei höherer Schülerzahl). Somit wird sich die Verlängerung nicht vollständig kostenneutral umsetzen lassen. Eine Quantifizierung dieser Kosten hat nicht stattgefunden. Die Stundenplanung bleibt auch bei einer Verlängerung der Ausbildungsdauer anspruchsvoll.
- Die heutige Gymnasialdauer ermöglicht einen unmittelbaren Eintritt in die Universität. Bei einer Verlängerung der Gymnasialdauer können die Abgängerinnen und Abgänger erst ein Jahr später als bis jetzt in die Universität eintreten, bzw. sie werden gezwungen, (mindestens) ein halbes Jahr Pause zu machen. Ceteris paribus schliessen sie damit auch ihr Studium ein Jahr später ab, treten ein Jahr später ins Erwerbsleben ein und verbleiben darin insgesamt ein Jahr weniger lang. Das ist angesichts der Forderung der Wirtschaft nach jüngeren Arbeitnehmenden bzw. dem Ruf, diese früher in den Arbeitsprozess eingliedern zu können, ein volkswirtschaftlich unerwünschter Effekt. Schon heute sind in der Schweiz die Maturandinnen und Maturanden am Ende des Gymnasiums älter als ihre Kolleginnen und Kollegen im internationalen Umfeld.
- Das «Argument des verlorenen Jahres» wird jedoch durch folgenden Hinweis relativiert: Aufgrund des kurzen Abstandes zwischen Maturaprüfungen (Sommer) und Studienbeginn (Herbst) treten heute lediglich etwa 40 Prozent der Maturi und Maturae im gleichen Jahr in eine Universität ein. Etwa gleich viele schalten ein (oder mehr als ein) Zwischenjahr ein. Wenn die Maturaprüfungen künftig zu Beginn des Kalenderjahres stattfänden, bliebe mehr als ein halbes Jahr

für Aktivitäten, die gemeinhin im Zwischenjahr durchgeführt werden (z.B. Auslandsaufenthalte für Spracherwerb oder Reisen, Sammeln erster Arbeitserfahrungen / Praktikum). Es ist anzunehmen, dass dies für viele ausreichend ist und damit die Zahl der Direkteintritte in die Universitäten zunimmt.

- Generell herrscht die Meinung vor, dass die formulierten Bildungsziele grundsätzlich in vier Jahren erreichbar sein müssten.
- Verhältnis Grundbildung – Weiterbildung: Auf dem Arbeitsmarkt nimmt die Bedeutung von Weiterbildungen zu. Mit einer Verlängerung des Gymnasiums wird jedoch die Grund- bzw. Erstausbildung verlängert.
- Die gesellschaftliche Akzeptanz für ein verlängertes Gymnasium ist fraglich. Angesichts der im Kanton St.Gallen ohnehin schon tiefen gymnasialen Maturitätsquote wäre eine sinkende Attraktivität des Gymnasiums im Vergleich zur dualen Berufslehre nicht erwünscht.
- Mit der heutigen Regelung sind die Bedürfnisse von Schulen und Militär gut koordiniert. Sollte ein Eintritt in jene Rekrutenschulen ermöglicht werden, die im Januar beginnen, wären die Prüfungen bereits vor dem Jahreswechsel abzuschliessen. Wer eine höhere militärische Laufbahn anstrebt, verliert gegenüber der Ist-Situation ein Jahr. Das wäre eine Verschlechterung.
- Bei einer ungeraden Semesterzahl entsteht eine Asymmetrie in den Lehraufträgen der Lehrpersonen und damit eine ungleiche Belastung über das gesamte Schuljahr. Dieses Argument sollte aber nicht im Zentrum stehen. Wenn die Meinung vorherrscht, dass eine Verlängerung des Gymnasiums pädagogisch richtig ist, wären solche Fragen schulorganisatorisch zu lösen.

Weitere Punkte:

- Damit sich die Schülerbelastung wie angestrebt tatsächlich reduziert, ist sicherzustellen, dass der gewonnene Freiraum nicht durch zusätzliche Hausaufgaben oder andere Arbeitsaufträge relativiert oder gar kompensiert wird.
- Als Variante stand zur Diskussion, die Abschlussprüfung wieder nach den Sommerferien des 4. Jahres durchzuführen. Dies entspricht der Situation bis im Jahr 2004 (XI. Nachtrag zum Mittelschulgesetz). Diese Anpassung bedürfte jedoch einer Anpassung von Art. 9 Abs. 3 des Mittelschulgesetzes.

Anhang 4:

Argumentarium zum Entscheid- zeitpunkt des Schwerpunktfachs

Zur Frage, ob **die Wahl des Schwerpunktfachs künftig später erfolgen soll**, wurde das nachfolgende Argumentarium zusammengestellt, welches die am häufigsten genannten und wichtigsten Argumente aufführt:

Pro-Argumente:

- Entscheid fällt bewusster: Der Entscheid für das SPF wird bewusster und anhand von zusätzlichen Informationen gefällt.
- Verknüpfung von Grundlagen- und Schwerpunktfach: In Fächern, die sowohl Grundlagen- als auch Schwerpunktfach sind, ist eine neue Aufteilung und Verknüpfung möglich (teilweise anderer Meinung: Fachgruppen Physik, Mathematik). Die Art und Weise dieser Verknüpfung bedarf vorgängiger klarer Absprachen und muss unabhängig von der gewählten Variante gelöst werden.
- Gelegenheit zur neuen Akzentsetzung im 1. Jahr: Wenn das 1. Jahr von SPF-Lektionen befreit wird, können neue Akzente und Unterrichtsgefässe zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen oder der Interdisziplinarität geschaffen werden. Ausserdem soll mit Blick auf die Breite der Ausbildung im Gymnasium keine zu frühe Spezialisierung stattfinden.
- Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen: Die Leistungsanforderungen während der Probezeit liegen für alle Schülerinnen und Schüler näher beieinander, wenn kein Schwerpunktfach in die Benotung einfließt.

Contra-Argumente:

- Kein dringend ausgewiesener Handlungsbedarf für eine Änderung: Das heutige System hat sich bewährt und soll nicht ohne Not verändert werden. Obwohl die Expertise nicht grundsätzlich angezweifelt wird, lege sie doch einen zu starken Fokus auf basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (und zu wenig auf vertiefte Gesellschaftsreife und Talentförderung) und auf MINT-Förderung (zulasten einer vermeintlichen Sprachlastigkeit am Gymnasium). Eine Anpassung entspreche auch keinem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler: In Befragungen der KSBG sprechen sich die Maturandinnen und Maturanden im Übrigen für vier Jahre SPF und SPF-reine Klassen aus, und die heute geringe Zahl an SPF-Wechseln sei ein Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage seien, schon vor dem Eintritt ins Gymnasium ihre Interessen abzuschätzen. Es mache ausserdem keinen wesentlichen Unterschied, ob die Schülerinnen und Schüler Fächer, die sie im 1. Jahr nicht belegen, auf der Oberstufe oder am Gymnasium kennenlernen. Vielmehr sei zu erwarten, dass auch künftig fachfremde Kriterien die Wahl des SPF beeinflussten (Verhalten / Beliebtheit von Lehrpersonen, Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern). Ob es die Wahl tatsächlich positiv beeinflusst, wenn man ein Fach im gymnasialen Kontext bereits kennt, ist nicht belegt.
- Soweit für einzelne Schwerpunktfächer Vorbereitungskurse erwartet werden (z.B. Latein, Musik, moderne Sprachen) erfolge die Wahl de facto weiterhin zu Beginn und bringe somit keine Veränderung oder vor allem Nachteile (z.B. Latein: Solange der Besuch von Latein auf Sekundarstufe I die Voraussetzung für das SPF Latein ist, bringt eine spätere Wahl des SPF für Latein keine Vorteile). Es ist somit nicht belegt, dass das Gymnasium als Ganzes attraktiver wird, wenn das SPF später gewählt wird.

- Verhältnismässigkeit: Heute monierte Punkte können auch mit anderen, weniger drastischen Eingriffen ins System verbessert werden (z.B. Vergleichbarkeit der Notengebung mit gemeinsamer Prüfungskultur). Solange der prüfungsfreie Zugang zu allen Studiengängen garantiert ist, soll die Wahl des Schwerpunktfaches primär interesseorientiert erfolgen. Wählen abgehende Maturandinnen und Maturanden ein Studienfach, auf das im SPF nicht vorbereitet worden sind, können sie trotzdem erfolgreich sein.
- Zeit, die zur Beschäftigung mit einem Fach bleibt: Vorteilhaftigkeit, sich während einer längeren Zeitspanne mit einem Fach auseinandersetzen zu können. Im Gegensatz dazu kann eine zu grosse Ballung des Schwerpunktfachs auch demotivierend wirken. Für die Festigung des Stoffs verbleibt weniger Zeit. Damit einher geht auch die Befürchtung, dass bei einem späteren Beginn auch die Zahl der Lektionen reduziert werden könnte.
- Gewissheit, in ein bestimmtes Schwerpunktfach eintreten zu können: Die Schülerinnen und Schüler haben beim Eintritt die Gewissheit, dass ihr SPF tatsächlich geführt wird. Bei einer späteren Wahl besteht diese Gewissheit nicht. Ausserdem sollen sich die Schülerinnen und Schüler möglichst rasch mit dem gewählten Fach beschäftigen können, nicht zuletzt aus Motivationsgründen.
- Die Vorbereitung auf verschiedene Studienfächer wird nicht besser, sondern schlechter: Dieses Argument wird primär für mathematisch-naturwissenschaftliche Studien, aber auch für Musikhochschulen und für die basalen fachlichen Studierkompetenzen im Fach Deutsch ins Feld geführt. Für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunktfächer wird argumentiert, dass die Vermittlung ausschliesslich mathematischer Inhalte zu Beginn des Gymnasiums sicherstelle, dass ab Beginn eine solide und breite mathematische Basis gelegt werden kann, auf der später aufgebaut wird. Wäre diese Integration nicht mehr möglich, wäre das methodisch-didaktisch nachteilig, dies brächte mehr Doppelspurigkeiten mit sich und würde die innerfachliche Vernetzung gefährden, was zu einer Ausdünnung der Unterrichtsinhalte und damit zu einer Absenkung des Ausbildungsniveaus führen würde. Ohne mathematische Grundlagen wird es zudem weniger gut möglich sein, ein ansprechendes Thema für eine Maturaarbeit in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach zu finden. Im Bereich Deutsch wird angeführt, dass die spätere Wahl des SPF nicht dazu führen dürfe, dass Lektionen aus dem Fach Deutsch verstärkt auf die unteren Jahre verschoben werden. Denn dies sei für die Entwicklung von Schreibkompetenz und Textverständnis nachteilig und schade tendenziell der Erreichung der basalen Studierkompetenzen und damit der allgemeinen Studierfähigkeit.

Die meisten Rückmeldungen, die einem späteren Wahlzeitpunkt positiv gegenüberstehen, sprechen sich für die Wahl des Schwerpunktfachs auf das 2. Jahr hin. Vereinzelt favorisieren die Wahl erst auf das 3. Jahr hin.

Anhang 5:

Argumentarium zu Stammklassen vs. SPF-reinen Klassen

Zur Frage, ob es künftig auch **durchmischte Klassen in Bezug auf das Schwerpunktfach** geben soll, wurde das nachfolgende Argumentarium zusammengestellt, welches die am häufigsten genannten und wichtigsten Argumente aufführt:

Pro-Argumente:

- Organisatorische Gründe: Sämtliche Klassen haben grundsätzlich die gleichen Stundentafeln bzw. die gleiche Verteilung der Lektionen. Und falls die Wahl des Schwerpunktfachs künftig später erfolgt, sollen die Klassen nicht neu gebildet werden müssen
- Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen: Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sind schwerpunktfachunabhängig und werden somit besser vergleichbar. Dies ist v.a. während der Probezeit ein Gebot der Fairness. Die Wahl des SPF darf keinen Einfluss auf die Maturitätsnote in den anderen Fächern haben.
- Vorteile kultureller Durchmischung: Bei durchmischten Klassen entsteht ein breiterer Austausch über die SPF-Grenzen hinweg. Dies ist eine pädagogische Chance. Schwerpunktfachbezogene gruppenspezifische Prozesse treten auch im negativen Sinn auf und könnten verhindert werden.
- Bisherige Erfahrungen: Die Erfahrungen mit SPF-gemischten Klassen, vor allem im bilingualen Bereich und an kleineren Schulen, sind überwiegend positiv.

Contra-Argumente:

- Organisatorische Gründe: Durchmischte Stammklassen erfordern fixe Stundenplanfenster. Das führt zu weniger Flexibilität in der Stundenplanung und tendenziell weniger guten Stundenplänen. Lehrpersonen der Schwerpunktfächer kommen weniger gut als Klassenlehrpersonen in Frage. Damit verringert sich der Pool an verfügbaren Klassenlehrpersonen. Zudem werde es schwierig, ausserordentliche Schulveranstaltungen zu organisieren, die in direktem Kontext zum SPF stehen (z.B. Projektstage, Lager, Exkursionen, Klassenkonzerte, usw.). In Schwerpunktfach-Klassen sei es überdies einfacher, verschiedene Formen der Begabungsförderung umzusetzen. Überdies müssen bilinguale und IB-Klassen aus organisatorischen und didaktischen Überlegungen weiterhin in separaten Klassenzügen geführt werden.
- Vergleichbarkeit der Anforderungen: In Fächern, die sowohl SPF als auch Grundlagenfach sind, wird sich in durchmischten Stammklassen eine Streuung ergeben. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler wird überfordert, ein Teil unterfordert sein. Die «Schere» wird sich eher noch stärker öffnen als heute schon. Dagegen anzugehen, führt zu Koordinationsaufwand und Reibungsverlusten. Die grössere Heterogenität in einer Klasse berge somit auch die Gefahr einer Nivellierung nach unten. Dies würde nicht nur dem Fokus der Verbesserung der allgemeinen Studierfähigkeit entgegenstehen, sondern den Einstieg in anspruchsvolle Studiengänge (namentlich im mathematisch-naturwissenschaftlichen und musischen Bereich) erschweren. Die Interessen von homogenen Klassen können didaktisch einfacher abgedeckt werden. Im interdisziplinären Umfeld können direkte Bezüge zum jeweiligen Schwerpunktfach gemacht werden.
- Identitätsbildung: Schwerpunktfach-Klassen fördern die Identitätsbildung, Profilierung und das Zusammengehörigkeitsgefühl. Ausserdem stechen verhaltensauffällige Schülerinnen in einer homogenen Gruppe weniger heraus und können von Kolleginnen und Kollegen mit ähnlichen Interessen besser akzeptiert werden.

In der Anhörung sprachen sich nur sehr wenige Fachgruppen für ein «Schienenmodell» aus.

Anhang 6:

Zeitpunkt, zu welchem der Unterricht im Schwerpunktfach einsetzt

In folgenden Kantonen setzt der Unterricht zu Beginn der Ausbildung ein (Langzeitgymnasien: Beginn des 3. Jahres):

- SG, AI, BE, ZH, SO, ZG, BS, BL, z.T. LU (abhängig vom gewählten SPF)

In folgenden Kantonen setzt der Unterricht im 2. Jahr der Ausbildung ein:

- TG, GR, GL, UR, NW, OW, VS, FR, z.T. LU (abhängig vom gewählten SPF)

Folgende Kantone kennen ein «Schienenmodell» oder etwas Vergleichbares (Wahl eines «tracks» zu Beginn, Einsetzen des SPF nach dem 2. oder – ausnahmsweise – 3. Jahr:

- AR, SZ, SH, AG

Quelle: Internet (Websites der jeweiligen Kantone bzw. Schulen)

Anhang 7:

Aufnahmeverfahren in anderen Kantonen

Kanton	Verfahren	Bemerkungen
AG	Abschluss der Bezirksschule Aufnahme aus anderen Schulen mit Prüfung	Gymnasium schliesst an das 11. Schuljahr an
AI	Aufnahmeprüfung	Schulleitung legt Bedingungen fest
AR	Aufnahmeprüfung und Vornoten und Bewertung des Arbeits-, Lern und Sozialverhaltens durch die abgebende Schule	
BE	Empfehlung abgebende Lehrperson; nicht Empfohlene: Prüfung	
BL	Vornoten der abgebenden Schule	
BS	Vornoten der abgebenden Schule	
GL	Aufnahmeprüfung (4/5), Beurteilung abgebende Schule (1/5)	
GR	Prüfung mit Übertrittsnote der abgebenden Schule	
LU	Gesamtbild der Zeugnisnoten	Vorgaben zu einzelnen Fächern
NW	Empfehlung, Notendurchschnitt 5 (M, D, F, E)	M 50%, D 25%, F und E je 12.5%
OW	Eintritt erfolgt nach der 6. Klasse	
SH	Aufnahmeprüfung	
SO	aus Progymnasium: prüfungsfrei; 3. Sek: prüfungsfrei bei Notenschnitt 5.2; ansonsten Prüfung	
TG	Prüfung, je nach Gesamtbeurteilung der abgebenden Schule gilt ein anderer Bestehensnotendurchschnitt	
UR	Empfehlung abgebende Schule	
ZG	Empfehlung der abgebenden Schule, nicht Empfohlene können Abklärungstest bestehen	
ZH	Aufnahmeprüfung, Vorleistungsnote	

Anhang 8:

Materialien zum Aufnahmeverfahren

- Expertenbericht im Auftrag der EDK «Auslegeordnung zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität», Fassung vom 19. September 2019
- Anpassung Probezeit, Bericht der Arbeitsgruppe zuhanden des Erziehungsrates des Kantons St.Gallen, 2018
- Fokus Übergang; Dialog der Sekundarschulen und Gymnasien im Kanton Zürich, 2017
- Vernehmlassung zu «Evaluation Aufnahmeprüfung WMS/FMS/BMS», 2016
- Brägger Martina: Evaluation des Aufnahmeverfahrens an die st.gallischen Mittelschulen WMS, FMS und BMS (BM1), Zürich 2015
- Vernehmlassung zu «Neues Aufnahmeverfahren in die Mittelschule»; 2010
- Neues Aufnahmeverfahren in die Mittelschule; Zwischenbericht der Projektgruppe und des Lenkungsausschusses zuhanden des Erziehungsrates des Kantons St.Gallen, 2010
- Urs Moser: Vergleich der Resultate bei der Aufnahmeprüfung in die Gymnasien mit den Stellwerk-Testergebnissen, Universität Zürich, 2009

Anhang 9:

Künftige Meilensteine

Wann	Was
2021	
18. September 2021	Bildungstag Sekundarstufe II (Thema MS u.a. Projekt GdZ)
2022	
2022	Meilenstein EDK; Anhörung Vernehmlassung MAR/MAV
Februar 2022	Bildungsrat: Klausurthema Gymnasium der Zukunft (z.B. Entwurf Weiterbildungskonzept, aktueller Stand, individuelle Präsenz, Blended Learning)
nach Sommerferien 2022	Beginn der Arbeiten der Phase 3 (Teilprojekt 2) Inkl. Berücksichtigung Anhörungsergebnisse der EDK
2023	
Frühjahr 2023	Meilenstein EDK; Beschlüsse MAR/MAV
Frühjahr 2023	Bildungsrat: Schlussbericht und Stundentafel; 1. Lesung (nach Beschluss EDK)
3. Quartal 2023	Vernehmlassung Schlussbericht und Stundentafel
4. Quartal 2023	Bildungsrat: Schlussbericht und Stundentafel; 2. Lesung und Erlass
4. Quartal 2023	Regierung: Genehmigung der Stundentafel auf Schuljahr 2025/26
2024	
Frühjahr 2024	Meilenstein EDK; Beschluss Rahmenlehrplan
Frühjahr 2024	Beginn der Lehrplanarbeiten
4. Quartal 2024	Bildungsrat: Lehrpläne; 1. Lesung
2025	
Frühjahr 2025	Vernehmlassung Lehrpläne (November 2024 bis März 2025)
3. Quartal 2025	Bildungsrat: Lehrpläne; 2. Lesung und Erlass
3. Quartal 2025	Regierung: Genehmigung der Lehrpläne auf Schuljahr 2026/27
2026	
Ende Schuljahr 2025/26	geplantes Projektende (Juli 2026)
Beginn Schuljahr 2026/27	Start Umsetzung