

Jürgen Oelkers

*Warum muss die Schule ständig reformiert werden?
Überlegungen am Beispiel des Gymnasiums^{*)}*

Die Kantonsschule Wetzikon ist die grösste des Kantons Zürich. Sie feierte vor zwei Jahren ihr 50-jähriges Jubiläum. Der Anlass war es wert, dass die Schule zu einem öffentlichen Podium einlud, auf dem Grundsatzfragen der Entwicklung der Gymnasien behandelt werden sollen. Das Thema des Podiums war sehr plakativ, es lautete: „Matura - Massenartikel oder Luxusgut?“ Begründet wurde dieses Thema wie folgt:

„Die Situation präsentiert sich widersprüchlich. Einerseits ist gymnasiale Bildung ein Erfolgsprodukt, für das die Nachfrage immer noch steigt. Andererseits hat dieser Schultyp seinen Nimbus als Ort der Elitenbildung weitgehend eingebüsst und die Schwierigkeiten des Gymnasiums, sich im schulischen Umfeld Europas zu positionieren, nagen an seinem Selbstverständnis. Die Verunsicherung ist gross und es liesse sich daraus schliessen, dass nur eine klare Strategie die Zukunft der Mittelschulen sichert.“

Die erste Prämisse, gymnasiale Bildung sei ein Erfolgsprodukt, stimmt insofern, als nach der Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) von 1968, die gleichbedeutend war mit dem Fall der Lateinbindung für das Medizinstudium,¹ tatsächlich eine Expansion der Maturitätsabschlüssen eingesetzt hat. In einem Papier der EDK von 1995 findet sich eine Grafik, die die historische Entwicklung der Maturitätsquote abbildet. Hier sieht man, dass die Expansion zwischen 1970 und 1990 stattgefunden hat. Sie war mässig im europäischen Vergleich, aber ziemlich steil für die Schweiz selbst.

Im Jahre 2003 betrug die Quote landesweit 19.0%. Sie entspricht in etwa der Quote, die der Kanton Zürich aufzuweisen hat. Die Maturitätsquote liegt hier bei 18.4%. Hinter dem Prozentsatz verbirgt die Anzahl der 19jährigen ständigen Wohnbevölkerung, die ihre Schulausbildung mit der gymnasialen Maturität abschliesst. Es gibt daneben noch die Berufsmaturität, die hinzugezählt werden muss, wenn die Gesamtquote ermittelt werden soll. Interessanterweise spielt die Berufsmaturität, die zum Studium an einer Fachhochschule berechtigt, in der Diskussion um „Massenartikel oder Luxusgut“ keine Rolle. Sie konzentriert sich auf die Gymnasien und so den Zugang zur Universität. Aber ist diese Diskussion gerechtfertigt und ist die Fragestellung massgebend?

Das Bundesamt für Statistik hat im vergangenen Jahr eine Prognose erstellt,² die die Entwicklung der gymnasialen Maturitätsquote betrifft. Gemäss dieser Prognose, die auch

^{*)} Vortrag anlässlich der Information für Maturandinnen und Maturanden am 4. September 2007 in der Universität Zürich.

¹ Mit der Revision wurde der lateinlose Maturitätstypus C vollberechtigt für die Zulassung zum Medizinstudium..

² Bundesamt für Statistik: Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht 1980-2003. Prognosen bis 2013. Stand: Juni 2004.

demographische Faktoren berücksichtigt, herrschen bis 2013 stabile Verhältnisse. Die Quote wird nur ganz leicht steigen, die Verteilung zwischen den Geschlechtern wird nicht grundsätzlich anders und auch die beträchtlichen Unterschiede zwischen den Kantonen bleiben vermutlich bestehen. Kantone mit einer hohen Maturitätsquote wie Genf oder Basel-Stadt werden sie nicht erheblich absenken, und Kantone mit einer eher tiefen Quote werden sie kaum sehr weit anheben. Die landesweite Evaluation der Gymnasien zudem als ein zentrales Ergebnis, dass die früheren Maturitätstypen im Kern erhalten geblieben sind. Die Wahl der Studienrichtung ist sehr stabil auf die angestammten akademischen Berufsfelder eingestellt. Wer etwa Wirtschaft und Recht als Schwerpunktfach wählt, studiert mit hoher Wahrscheinlichkeit Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Und: Fast alle Maturanden und Maturanden, auch wenn eine erhebliche Gruppe unmittelbar vor dem Ende der Gymnasialzeit noch unsicher ist, studieren auch.

In absoluten Zahlen ist die Quote der gymnasialen Maturität in den letzten Jahren leicht rückläufig, was demgegenüber steigt, ist die Quote für die berufliche Maturität. Im Kanton Zürich wachsen die Eintritte in die Untergymnasien, aber auch dies im langfristigen Mittel nur leicht. Die Nachfrage steigt also keineswegs immer weiter an, sondern hat offenbar eine Sättigungsgrenze erreicht, die vermutlich so lange halten wird, wie der Standard der Anforderungen an eine gymnasiale Maturität und somit die interne wie die externe Selektivität gehalten werden können. Die Maturitätsquote wenn - und weil - das Gesamtsystem keinen Wandel erfährt.

Nun kann man fragen, ob eine Quote von um 19% Maturandinnen und Maturanden eine Eliteauswahl darstellt. Wer die Eliten des Landes untersucht, der stellt fest, dass nahezu alle Personen, die dazu gerechnet werden, über akademische Abschlüsse verfügen, die ohne allgemeine Hochschulreife nicht hätten erworben werden können. Der erfolgreiche Besuch eines Gymnasiums ist nicht mehr, wie früher, gleichbedeutend mit einer Garantie für eine Platzierung in den verschiedenen Eliten, aber dafür in fast allen Fällen eine notwendige Voraussetzung. Und solange die akademischen Berufe mindestens in einem erheblichen Teilsegment mit Positionen in der Elite verbunden sind, gibt es sozusagen einen natürlichen Zusammenhang zwischen der Wahl des Schwerpunktfaches und dem letztendlichen Ergebnis der Bildungskarriere.

Bleiben der Vergleich mit Europa und so die Frage der Chancengleichheit. Hier lässt sich festhalten: Die Theorie der Chancengleichheit darf nicht auf die Maturitätsabschlüsse verengt, sondern muss auf den Arbeitsmarkt bezogen werden. Die skandinavischen Gesamtschulen - sie sind der Stachel in der bildungspolitischen Diskussion - erzielen zwar höhere Werte in Fächern der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit und sie führen auch die meisten Schülerinnen und Schüler zu einem Gymnasialabschluss. Aber in Finnland studieren nur 30 Prozent eines Jahrgangs an Universitäten, weil die Studienplätze knapp und die Aufnahmeprüfungen hoch selektiv sind. Vom anderen Ende her gesagt: Die Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz ist zu hoch, sie liegt derzeit bei etwa 7.7%,³ aber in Finnland liegt sie konstant bei 25%.

Natürlich kann man, wie dies in vielen europäischen Ländern der Fall ist, Bildungssystem und Arbeitsmarkt entkoppeln. Aber dann fragt sich, was man mit gleichen

³ Die Quote bezieht sich auf alle erwerbslosen Jugendlichen, also auch solche, die nicht bei einem Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) gemeldet sind. Nimmt man nur die dort Gemeldeten, dann liegt die Quote bei 4.8%. „Jugendliche“ sind in dieser Statistik die 15 bis 24jährigen. Die Quote ist einerseits abhängig von der demographischen Entwicklung, andererseits von der konjunkturellen Situation (EVD/DFE 2004; siehe auch ISENGARD 2001).

Schulchancen anfangen soll, wenn der Zugang zum Arbeitsmarkt davon gar nicht abhängt. Die Bildungssysteme im deutschen Sprachraum orientieren sich an Berechtigungen und nur darauf bezogen auf Kompetenzen der Allgemeinbildung. Nimmt man den Arbeitsmarkt insgesamt, dann ist die entscheidende Frage nicht die Erhöhung der Maturitätsquote, sondern die Chancen, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit ergreifen zu können. Hier spielt die Berufsbildung auf absehbare Zeit eine wichtigere Rolle als die Ausbildung zur allgemeinen Hochschulreife. Nur in wenigen Ländern gibt es duale Systeme der Berufsbildung, die Jugendliche direkt in den Betrieben ausbilden. Überwiegend wird die Berufsvorbereitung von Schulen geleistet, die keinen direkten Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Aber hier entscheidet sich das Problem der Chancengleichheit.

Nun bin ich nicht nur gespannt, wie lange ich auf dem Podium reden darf, sondern auch, wie ich meinen Vortrag fortsetzen soll. Denn wenn das alles klar ist, worüber will ich dann in den nächsten 40 Minuten noch reden? Mein Thema lautet: Warum müssen Schulen reformiert werden? Und warum lässt das Problem am Beispiel ausgerechnet der Gymnasien darstellen? Wenn ich vom Wandel des Gymnasiums spreche, dann beziehe ich das nicht auf eine dramatische Systemfrage, sondern auf die innere Entwicklung der Schulen. Auf welche Zukunft ihres Berufsfelds müssen die Lehrkräfte vorbereitet sein? Und was kann getan werden, die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern? Ich gehe nicht davon aus, dass die „Verunsicherung gross“ ist, wohl aber besteht die Notwendigkeit, darüber nachzudenken, wie künftige Schülerinnen und Schüler, die nicht unbedingt alle den Wunsch haben, im Sinne ihrer Lehrkräfte gymnasiale Bildung zu erfahren, gut unterrichtet werden können.

1. Autonomie und Wandel der Gymnasien

Als Problemlösung hatte die Vorbereitungsgruppe in Wetzikon im letzten Jahr eine „klare Strategie“ in Anschlag gebracht, die die Zukunft der Gymnasien sichern soll. Offenbar wird diese Strategie von Seiten der Lehrkräfte vermisst. Es war sogar von einem politischen „Laissez-faire“ die Rede, und auch davon, dass es diese grossen Unterschiede in der Schweiz gäbe und ob damit nicht vor allem Nachteile verbunden seien. Offenbar sind das Fragen, die in der Gymnasiallehrerschaft virulent sind, aber die so eigentlich gar nicht gestellt werden dürften. Es gibt eine klare Strategie, nämlich die möglichst vorsichtige Anpassung des vorhandenen Systems an je neue Anforderungen und Problemlagen. Oberste Maxime ist dabei der Erhalt und die Verbesserung der Ressourcen unter Wahrung der bisherigen Identität. Das ist nicht spektakulär, aber wirksam.

Zum Beleg meiner These gebe ich zwei Beispiele ausserhalb von Zürich. Das 1854 gegründete Evangelische Seminar Muristalden in Bern führt seit 1997 ein Gymnasium mit musisch-pädagogischen Schwerpunkten. Ursprünglich war Muristalden ein privates Lehrerseminar mit Internat, das seit 1890 eine eigene Übungsschule unterhielt. Mit der Veränderung der Lehrerbildung im Kanton Bern musste sich Muristalden neu positionieren. Die alte Lehrerinnen- und Lehrerbildung war seminaristisch und schloss also neben dem Lehrpatent auch mit einer kantonalen Maturität ab. Die dafür vorgesehene Allgemeinbildung ist nunmehr Grundlage eines musisch-pädagogischen Gymnasiums, das nun aber mit einer eidgenössisch anerkannten Maturität abschliesst. Für diese Fälle hat das neue Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von 1995 die beiden Grundlagen- und Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten und Musik sowie das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie vorgesehen. Die seminaristische Ausbildung ist also im Zuge ihrer Auflösung gymnasial aufgewertet worden.

Das Gymnasium Muristalden hat zwischen 1997 und 2001 das eidgenössische Anerkennungsverfahren durchlaufen und bestanden. Angeboten werden vier Schwerpunktfächer, nämlich

- Philosophie/Pädagogik/Psychologie,
- bildnerisches Gestalten,
- Musik
- und Englisch.

Vier Schwerpunktfächer bietet auch das Gymnasium am Münsterplatz in Basel an, aber hier sind dies aber

- Latein,
- Griechisch und Latein,
- Griechisch mit Englisch
- sowie Spanisch.

Das Gymnasium in Basel ist die alte kirchliche und seit der Reformation städtische Lateinschule, die seit 1589 als Humanistisches Gymnasium geführt wurde. 1997 wurde daraus das Gymnasium am Münsterplatz, das das MAR, also das neue Reglement, genauso im Sinne seiner Geschichte interpretierte wie das Seminar in Muristalden.

Die „humanistische Bildung“ ist mit keiner besonderen Berechtigung mehr verbunden, seit der MAV-Revision von 1968 und besonders seit der Revision vom 1972, die die beiden neuen Typen der D und E-Maturität einführte, sind die alten Sprachen einem ruinösen Verdrängungswettbewerb ausgesetzt worden, heute haben nur noch 12.8% aller Maturitätsabschlüsse kleinere und grössere Lateinanteile - Ungeachtet dessen beruft sich das Gymnasium am Münsterplatz auf „die Ideale einer gewissenhaften humanistischen Bildung“, die „gewiss nicht“, wie es auf der Homepage heisst, „gegen irgend etwas anderes ausgewechselt (werden)“. ⁴ Muristalden beruft sich auf das Motto des deutschen Pädagogen Hartmut von Hentig: „Die Menschen stärken. die Sachen klären“, setzt auf die Ausbildung von Kompetenzen ⁵ und ist im allem in etwa das Gegenteil des Gymnasiums am Münsterplatz. ⁶

Muristalden hebt in seiner Selbstdarstellung zwischenmenschliche Begegnungen hervor, Dialogfähigkeit und den „Mut, eine anspruchsvolle berufliche und persönliche Biografie zu verwirklichen.“ In Basel ist man stolz darauf, dass im Schatten des Münsters seit über tausend Jahren Latein gelernt wird. Nicht vergessen wird, auf berühmte Ehemalige wie Leonhard Euler oder Jacob Burckhard hinzuweisen, und auch Friedrich Nietzsche wird erwähnt, der fast zehn Jahre lang am Humanistischen Gymnasium Latein und Griechisch unterrichtet hat. „Seminaristisch“ und „humanistisch“ überleben offenbar je auf eigene Weise. Vom Gesamtspektrum her mögen die Beispiele extrem erschienen, aber sie zeigen die Spannbreite. Schweizer Gymnasien sind immer noch entwicklungsautonom, das heisst, sie folgen nicht einem allgemeinen Modell und wandeln sich aus sich selbst heraus.

⁴ <http://www.gmbasel.ch/geschichte.html>.

⁵ *Wahrnehmen* (ästhetische Kompetenz), *verstehen* (kognitive Kompetenz), *gestalten* (kommunikative Kompetenz) und *verantworten* (ethische Kompetenz).

⁶ <http://www.muristalden.com/campus2.php>

Alle Beispiele verweisen auf ihre je eigene Geschichte. Um im Kanton Bern zu bleiben, das 1873 gegründete Gymnasium Burgdorf ist näher bei der Mitte aller Gymnasien, aber zeigt auch nicht den Regelfall, den es nicht gibt. Das Burgdorfer Gymnasium bietet für den vierjährigen Lehrgang neben den Maturitätsfächern sämtliche Schwerpunktfächer mit Ausnahme von Philosophie/Pädagogik/Psychologie und auch alle Ergänzungsfächer eingeschlossen Pädagogik/Psychologie.⁷ Das Gymnasium Köniz-Lerbermatt, auch ein ehemaliges Lehrerseminar, führt die Schwerpunktfächer *mit* Philosophie/Pädagogik/Psychologie.⁸ Das Gymnasium Kirschgarten in Basel bietet für einen fünfjährigen Lehrgang vier Schwerpunktfächer an, nämlich Biologie und Chemie, Bildnerisches Gestalten, Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Latein.⁹ Das benachbarte Gymnasium Liestal dagegen führt wiederum die gesamte Palette von Schwerpunktfächern ausgenommen Philosophie/Pädagogik/Psychologie.¹⁰

Die Anpassungen an das MAR waren also örtlich sehr verschieden, um es euphemistisch zu sagen. Drastischer formuliert: Der Status Quo wurde so weit wie möglich gewahrt und die Veränderung sollte so gering wie möglich sein. Das entspricht historischen Beobachtungen, die gegebene Struktur von Schulsystemen ist in aller Regel stärker als der Wandel, was nicht heisst, dass das System konservativ ist. Es versucht nur, im Wandel Stabilität zu bewahren. Ich sage das, weil es ein erklärtes Ziel der MAR-Revision war, das System der starren Maturitätstypen aufzulockern und mit Hilfe von Wahlangeboten zu individuelleren Bildungsprofilen zu gelangen, die auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind (Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995, S. 53). Das ist in Massen erreicht worden, aber hauptsächlich verstärkten sich mit dem MAR eher nur die langfristigen Trends der Systementwicklung.

Das geht aus der landesweiten Befragung aller 148 Schweizer Gymnasien hervor, in denen Schülerinnen und Schüler im Jahre 2003¹¹ eine Maturität nach dem neuen System ablegten. Ich skizziere einige Ergebnisse dieser grössten Untersuchung im Schulbereich, die in der Schweiz je durchgeführt wurde (Evaluation der Maturitätsreform 2004). Für meine These der relativen Beharrung spricht zunächst, dass der zeitliche Anteil des Wahlpflichtbereichs sich am unteren Ende der im MAR vorgesehen Spanne bewegt. Für Schwerpunktfach, Ergänzungsfach und Maturaarbeit sind mindestens 15% und höchstens 25% der Gesamtzeit vorgesehen (MAR Art. 11). Viele Schulen erreichen die 15% Marge knapp, wobei auffällt, dass für die Maturaarbeit kaum Zeit vorgesehen ist, einige Schulen sehen gar keinen Lektionenanteil vor, andere eine Lektion pro Woche in dem Semester, indem die Arbeit abgefasst wird.

Das erstaunt, weil die Maturaarbeit sich zu einem Vorzeigeobjekt der Gymnasien entwickelt hat und sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen und Schülern als Bereicherung erfahren wird. Die Arbeit wird überwiegend als Einzelarbeit durchgeführt, zur Anwendung kommen oft wissenschaftliche Forschungsmethoden, der Zeitaufwand ist im Schnitt weit höher als die Dotierung im Halbjahr dies vorsieht und das selbständige Arbeiten entspricht den Anforderungen der Universitäten. Gleichwohl bevorzugt die Studentafel klar die Fächer, was auch damit zu tun hat, dass die Auswirkungen der Maturaarbeit auf den Fachunterricht gering sind. Die Arbeit ist im System ein willkommener Fremdkörper. Das

⁷ <http://www.gymburg.ch/>

⁸ <http://koeniz-lerbermatt.ch/>

⁹ <http://www.gkg.edubs.ch/>

¹⁰ <http://www.gymliestal.ch/>

¹¹ Baselland Anfang 2004.

zeigt sich auch daran, dass die Beurteilungskriterien nicht immer transparent und zwischen den Lehrkräften nicht abgesprochen sind.

Gemäss MAR sind die Kantone für die Ausbildungsangebote in den Grundlagen-, den Schwerpunkt- und in den Ergänzungsfächern zuständig (MAR Art. 9,6). Kein einziger Kanton bietet alle Fächer an, wenige bieten fast alle und viele Kantone haben so wenig wie möglich geändert. Zwar hat mit den neuen Wahlmöglichkeiten die Individualisierung zugenommen, aber die Wahl wird durch das Angebot sowie die Koppelung zwischen Grundlagen- und Schwerpunktfächern klar gesteuert. An sich hätte das Interesse eine Auswirkung auf das Angebot haben müssen, aber das ist nur sehr bedingt der Fall. So wird das das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie, für das sich eine grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler interessiert, von 16 Kantonen, darunter Genf und Zürich, *nicht* angeboten. Man könnte hier einen Muristalden-Effekt vermuten, das Fach wird nur dort angeboten, wo die Ressourcen der alten Lehrerbildung neu aufgeteilt wurden (Maurer/Ramseier 2001).¹²

Wenn man die neuen Bildungsprofile mit den alten Maturitätstypen vergleicht, also die letzten Abschlussklassen des letzten MAV-Jahrgangs 1999 und die Klassen des Jahrgangs 2003, dann erkennt man deutlich den Trend seit 1968. Die alten Sprachen gehen nochmals drastisch zurück, gegenüber dem alten Typus B schrumpfte der Lateinanteil landesweit innerhalb von vier Jahren von 22% auf 8.3%, das Fach wird im Wesentlichen nur gewählt, weil die Schulen darauf hinweisen, dass Latein Eingangsvoraussetzung für viele Studiengänge der Philosophischen Fakultät ist. Auf der anderen Seite wachsen die Bildungsprofile, die den früheren Maturitätstypen C, D und E entsprechen. Bei den Entsprechungen für Typ C und E gibt es auch die stärksten Koppelungen zwischen dem Bildungsprofil und der gewählten Studienrichtung.

Das entspricht der Wahl klassischer akademischer Berufe:

- 51% der Studierenden des Faches Medizin haben den gymnasialen Schwerpunkt *Biologie und Chemie* gewählt,
 - 67% der Studierenden der harten Ingenieurwissenschaften kommen aus dem Schwerpunkt *Physik und Anwendungen der Mathematik*,
 - 62% der Studierenden der Mathematik/Informatik setzen den Schwerpunkt *Physik und Anwendungen der Mathematik* voraus,
 - 47% der Studierenden der Naturwissenschaften kommen aus dem Schwerpunkt *Biologie und Chemie*,
 - 62% der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften setzen den Schwerpunkt *Wirtschaft und Recht* voraus,
 - 41% der Studierenden der Rechtswissenschaften haben den Schwerpunkt *Wirtschaft und Recht* gewählt
- (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 121).

Die grosse Mehrheit der Maturandinnen und Maturanden, nämlich 77% unmittelbar vor Abschluss der Gymnasialzeit, plant ein Universität- oder ETH-Studium. Nur 1% plant überhaupt kein Studium, in diesem Sinne kann von einem Erfolg der Ausbildung gesprochen werden. Am besten vorbereitet auf ein Hochschulstudium und zwar unabhängig davon, ob sie dieses Studium auch tatsächlich ergreifen, fühlen sich wiederum die Absolventinnen und Absolventen der alten Typen C und E.

¹² Das trifft auf den Thurgau aber zum Beispiel nicht zu: Auch die Kantonsschule Kreuzlingen führt nur das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie.

- 92% der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Biologie und Chemie* fühlen sich gut bis eher gut¹³ vorbereitet auf die Studienrichtungen der Naturwissenschaften und 73% auf das Studium der Medizin.
- 92% der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Physik und Anwendungen der Mathematik* fühlt sich gut bis eher gut vorbereitet auf das Studium der Mathematik und 88% auf das Studium der Naturwissenschaften.
- 90% der Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Wirtschaft und Recht* fühlt sich gut bis eher gut vorbereitet auf das Studium der Wirtschaftswissenschaften und 85% auf das Studium der Rechtswissenschaften (ebd., S. 127).

Zum Vergleich: Von den Absolventinnen und Absolventen des *musischen Profils* fühlt sich 91% auf das Studium der Kunst- und Musikwissenschaften gut bis eher gut vorbereitet, aber nur 7% will diese Richtung studieren und 38% studiert sie am Ende auch. Die Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunktfaches *Philosophie/Pädagogik/Psychologie* fühlen sich zu 91% gut bis sehr gut auf Studienrichtungen der Sozialwissenschaften vorbereitet, wollen diese Richtungen auch zu 41% wählen, aber wählen sie tatsächlich nur zu 14%. Das Interesse der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an diesem Fach ist wie gesagt hoch, wenngleich klar geteilt für entweder Philosophie oder für Pädagogik/Psychologie; der Verkoppelungseffekt mit Studienrichtungen ist dagegen eher schwach. Am Ende studiert werden hauptsächlich Philosophie und Theologie oder Studiengänge in der Lehrerbildung, wobei eine grosse Streuung der Studienrichtungen festzustellen ist.

Die allgemeine Hochschulreife, die ja immer noch eine ungeteilte Berechtigung darstellt, wird also so ganz unterschiedlich eingesetzt, mit klaren Vorspurungen in drei Bereichen und vergleichsweise hoher Individualität in der tatsächlichen Studienwahl in den anderen Bereichen. Das ist keine neue Erscheinung und hat neben mentalen Einstellungen vor allem zu tun mit der curricularen Struktur sowohl der Gymnasialfächer als auch der Studienrichtungen. Die MAR-Revision hat die Fachstruktur des gymnasialen Lehrplans unterschätzt, was sich auch daran zeigt, dass fächerübergreifender Unterricht die Ausnahme ist und oft nur Varianten gewählt werden, die möglichst wenig Aufwand erfordern. Die Schülerinnen und Schüler werden in diesen Varianten nur dazu aufgefordert, Kenntnisse aus anderen Fächern in den Unterricht einzubringen. Das Pensum des Unterrichts ändert sich dadurch nicht. Auch das verweist auf stabile Verhältnisse.

Interessant für die Frage nach Reformen ist nicht der Wandel der Struktur, der in vielen Hinsichten einem langfristigen Trend folgt. Das betrifft die Maturitätsquote, die Vorspurung der Studienrichtungen, die Struktur des Angebotes und auch die Verteilung der Angebote auf die Geschlechter. Diese Rahmenbedingungen werden sich auf absehbare Zeit kaum ändern. Was sich eher wandeln könnte, ist die Form und der Modus des Unterrichtens, die Schulorganisation, die Qualitätssicherung und nicht zuletzt die Rolle der Schülerinnen und Schüler. Ich werde darauf in beiden nächsten Schritten näher Bezug nehmen. Zunächst werde ich darauf eingehen, wie sich Wirklichkeiten des Gymnasiums im Spiegel von Evaluationen darstellen.

¹³ Die Wertungen beziehen sich auf eine Viererskala von *gut*, *eher gut*, *eher schlecht* bis *schlecht*.

2. Wirklichkeiten des Gymnasiums im Spiegel von Evaluationen

Im Kanton Zürich werden die Absolventen der Gymnasien regelmässig zwei Jahre nach Abschluss der Maturitätsprüfung befragt, wie sie die Qualität ihrer Ausbildung im Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen einschätzen. In der dritten Ehemaligenbefragung (2000) des Kantons Zürich, die insgesamt eine hohe Zufriedenheit ergeben hat,¹⁴ wird die „zeitliche Belastung durch die Schule“ zentral gewichtet, die kaum Raum lasse für die Entwicklung persönlicher Interessen (Befragung 2001, S. 22). Die Mittelschulen werden vornehmlich als Institutionen für die Vermittlung *kognitiver* Fähigkeiten wahrgenommen, wobei klare Prioritäten die Wahrnehmung und die Praxis des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler bestimmen. Sie berechnen ihre Chancen, teilen sich ihre Zeit ein und wägen Aufwand und Ertrag ab, also handeln rational.

Die „Erwartungen der Schülerschaft“ an ein Schulfach spielen eine erhebliche Rolle beim Zustandekommen der Leistung, wobei die Erwartungen sich wesentlich darauf beziehen, wann ein Fach ernst zu nehmen ist und wann nicht. Offenbar spielen dabei Prüfungen und Noten eine zentrale Rolle, die von den Schülern im Blick auf Zeitaufwand und Leistungsverhalten kalkuliert werden. Sie haben die rote Linie des Notendurchschnitts vor Augen, die - wie knapp auch immer - erreicht werden muss. Leistung ist für sie keineswegs die je optimale Anstrengung, sondern oft nur das Erreichen des Durchschnitts, der höher oder tiefer liegen kann, aber immer kalkuliert wird. Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Ressourcen gezielt ein und vermeiden Streueffekte. Dabei spielen die Erwartungen an ein Fach und die damit verbundene Motivationen eine entscheidende Rolle.

Von der Höhe des gymnasialen Bildungsideals her gesehen, ist das nicht gerade ein überzeugender Befund. Unabhängig davon erhalten die Gymnasien in den vier bisher vorliegenden Ehemaligenbefragungen¹⁵ gute Noten im Blick auf die für das Studium bei Eingang notwendige Fachkompetenz und die darauf bezogene Studierfähigkeit. Die letzte Befragung aus dem Jahre 2003 bestätigt diesen Befund weitgehend. Die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule ist sogar noch leicht gestiegen, unverändert ist die gute bis sehr gute fachliche Vorbereitung auf das Studium und die Kompetenz, neues Wissen zu erwerben. Auch das Wohlbefinden und die Beurteilung durch die Lehrkräfte werden unverändert und im Schnitt positiv bis sehr positiv eingeschätzt.

- Erheblich schwächer bewertet werden die Eigenständigkeit des Urteils und die Möglichkeiten, zielorientiert zu handeln. Nur 50% der Befragten stimmt der Aussage zu, im Gymnasium habe man gelernt, „selbstständig Probleme zu lösen“.
- Noch schwächer eingeschätzt wird der Beitrag des Gymnasiums zur Entwicklung der Sozialkompetenz und die Mitsprachemöglichkeiten der Schülerschaft (Befragung 2004, S.11ff.).
- Am schlechtesten beurteilt wird der Ausbildungsstand in Informatik. Noch immer, so der Befund 2003, wird das Informatik-Wissen „zum grössten Teil ausserhalb der Mittelschule erworben“ (ebd., S. 22).

¹⁴ 87% der Ehemaligen äussern sich positiv zu ihrer Mittelschule (die kantonsrätliche Vorgabe liegt bei 85%) (Befragung 2001, S. 10).

¹⁵ Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

Interessant ist, dass Absenzen ein deutliches Konfliktthema waren und 23% der Befragten angaben, Differenzen mit Lehrkräften hätten sie belastet (ebd., S. 18). Fast ein Viertel fühlte sich von den Klassenlehrpersonen vernachlässigt und die Hälfte sah sich bei Problemen von der Schule „oft allein gelassen“ (ebd., S. 17). Ein letzter Befund lautet so:

„Absolvierende des Langzeitgymnasiums sind insgesamt mit der Mittelschule unzufriedener. Sie fühlen sich in fachlicher Hinsicht und insgesamt schlechter auf Studium vorbereitet. Zudem war ihr schulisches Wohlbefinden geringer“ (ebd., S. 27).

Durchgehende Mängel werden aus der Sicht der Absolventen wesentlich im Bereich der *überfachlichen* Kompetenzen gesehen (ebd., S. 25). Im Blick auf diesen Befund sind zwei weitere Studien durchgeführt worden, die näher erfassen sollen, warum die Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen in der Lernkultur des Gymnasiums offenkundig vernachlässigt oder zumindest nicht als Kernaufgabe angesehen wird (Maag-Merki 2002, Maag-Merki/Leutwyler 2005). Neben sehr positiven hat die erste Studie auch negative oder bedenkliche Resultate erbracht. Die problematischen Ergebnisse bezogen sich auf alle drei Dimensionen der Befragung, nämlich die Strategien des Lernens und Arbeitens, politische Kompetenzen und der Umgang mit Gesundheitsrisiken.

Die problematischen Resultate der ersten Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. *Lern- und Arbeitstrategien*

Mühe bereiten den Mittelschülerinnen und Mittelschülern die Anwendung von Lern- und Arbeitstrategien sowie der Umgang mit Misserfolg und negativen Gefühlen. Von den Lern- und Arbeitsstrategien werden unabhängig vom Maturitätsprofil vor allem metakognitive Strategien selten verwendet, insbesondere die Planung und Bewertung eigener Lernprozesse.

2. *Politische Kompetenz*

Im Zusammenhang mit den politischen Kompetenzen erweisen sich das geringe politische Interesse und das geringe politische Wissen von den Schülerinnen und Schülern der meisten Maturitätsprofile als problematisch. Einzig die Schülerinnen und Schüler des Maturitätsprofils Wirtschaft und Recht verfügen im Vergleich zu den Jugendlichen der anderen Profile über ein überdurchschnittliches politisches Wissen.

3. *Gesundheit*

Die Ergebnisse zur Gesundheit der Mittelschülerinnen und Mittelschüler zeigen auf, dass die Gesundheit von knapp einem Fünftel der Jugendlichen gefährdet ist. Am häufigsten geben die Schüler an, Alkohol, Tabak, Cannabis und Schmerzmittel zu konsumieren. Nur 11,7% der Schüler gibt an, in den letzten zwölf Monaten nie Alkohol konsumiert zu haben.

Die Befunde zu den Lern- und Arbeitsstrategien haben mit der Einstellung zum Gymnasium zu tun. Bei den Schülern überwiegt die extrinsische Motivation, sie betrachten das Gymnasium eher als „Zulieferinstitution“ für den Arbeitsmarkt und weniger als Institution, in der Bildung erworben wird. Fächer sind weniger interessant als Noten. Die zu Beginn vorhandene intrinsische Motivation sinkt mit der Dauer der Gymnasialzeit, wengleich nicht in allen Schulen gleich. Es gelingt offenbar einzelnen Schulen, Interesse und Neugier bei ihren Schülern zu wecken, so dass nicht nur aufgrund von „äusserem Druck

gelernt wird“ (Maag-Merki 2002, S. 53/54). Auch in dieser Hinsicht ist die Qualität der Gymnasien nicht angenähert gleich, sondern ungleich.

Die Schülerinnen und Schüler verwenden Strategien des Lernens und Arbeitens wenig koordiniert und mehr oder weniger situativ. Häufig verwendet werden eher einfache Strategien wie das Hervorheben wichtiger Aussagen in Texten oder Analogieschlüsse zu früheren Aufgaben gleicher oder ähnlicher Art. Wenn der Fortgang der Arbeit von den Schülern kontrolliert wird, dann nur, um keine Fehler zu machen. Metakognitive Strategien wie Planung und Evaluation der eigenen Leistung sind dagegen eher selten. Anspruchsvolle Lernstrategien haben aber einen Einfluss auf die Leistung, wobei sich viele Lehrkräfte über diesen Zusammenhang nicht im Klaren sind. Sie beurteilen, *was* und nicht *wie* gelernt wurde; wenn die Unterrichtsqualität verbessert werden soll, dann muss überlegt werden, wie die Lernstrategien in die Beurteilung mit einfließen.

Beide Zürcher Studien zeigen das Problem in aller Deutlichkeit.

- Ein grosser Teil der Schüler bestimmt nicht systematisch im Vorhinein, wie bei der Bearbeitung der Probleme vorgegangen werden soll, also wendet keine Planungsstrategien an, sondern lässt die Aufgabe auf sich zukommen.
- Ähnlich ist das Verhalten nach Abschluss der Leistung, man wartet auf das Ergebnis, also das Urteil der Lehrkraft, und evaluiert nicht den eigenen Lernprozess.
- Bei der nächsten Aufgabe wird das genau gleiche Verhalten gezeigt, einmal erprobte Lernstrategien werden immer neu angewendet, unabhängig von ihrer Qualität.
- Ein Strategiewechsel ist selten, auch weil die individuellen Techniken des Arbeitens und Lernens kaum Thema sind, weder im Unterricht noch unter den Schülern. Sie sprechen nicht darüber, wie sie lernen, sondern kommunizieren Ergebnisse, oft ohne sich über die Konsequenzen im Klaren zu sein.

Wie wenig entwickelt das Lernen ist, zeigte die erste Studie in aller Deutlichkeit: Schwierige Aufgaben werden eher vor sich her geschoben, „einzig 4,5% der Mittelschüler geben an, bei der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe sobald als möglich zu beginnen und sie nicht lange vor sich her zu schieben“ (ebd., S. 58). Wenn der Einstieg schwierig erscheint, wird der Beginn verzögert, die Leistung setzt verspätet ein und der Lernprozess wird gestaucht, was dazu führt, dass der Lernende unter selbstverschuldeten Zeitdruck gerät. Dann werden naturgemäss nur noch rasch handhabbare Lernstrategien eingesetzt, die angesichts knapper Zeiten erfolversprechend zu sein scheinen, an sich aber anspruchslos sind. Auf Dauer ist das nicht sehr effizient, weil die erreichbare Qualität immer unterschritten wird. Die Ressourcen werden offenbar nicht optimal genutzt.

Lernstrategien sind keine Nebensächlichkeits des Unterrichts. Von der Beherrschung anspruchsvoller Lernstrategien wird die Leistung wesentlich mitbestimmt. Die Erwartungen an das Fach ist die eine Seite, die tatsächlich eingesetzten Strategien des Lernens die andere. Sie müssen im *Unterricht* verwendet werden, aber das setzt voraus, anspruchsvolle Strategien werden als eine Leistungsanforderung verstanden. Dafür müssen die Lehrkräfte eine Repertoireanpassung vornehmen, also von den Schülern auch andere als konventionelle Lernstrategien abverlangen. Das geht nur dann, wenn der tägliche Unterricht darauf eingestellt ist. Psychologische Kurse, die manche Gymnasien zu Beginn des Schuljahres durchführen, leisten dies nicht. Die Unterrichtskultur und die Schülerrolle müssen sich verändern.

Die Frage, wie Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen, ist auch von der Forschung lange vernachlässigt worden und gewinnt aber mit den Ergebnissen beider Zürcher Studien an Gewicht. Die Leistungen sind nicht nur von den Erwartungen an die Fächer abhängig, sondern auch vom *Know How* im Umgang mit Aufgaben und Problemen. Und offenbar ist das nicht mit Appellen zu verbessern. Bessere Lernfähigkeit wird nicht dadurch erreicht, dass Schüler das „Lernen lernen“ sollen. Die zweite Studie zeigt eine Zunahme der intrinsischen Motivation, ein positiveres Bild bei den politischen Kompetenzen, auch eine Verbesserung in der Selbstwirksamkeit sowie im Gesundheitsbereich, nicht jedoch bei den Lernstrategien (Maag Merki/Leutwyler 2005).

Das Problem ist nur dann wirklich zu lösen, wenn in den Schulen Problembewusstsein entsteht und die Unterrichtskultur entwickelt wird. Wenn die vorhandenen Ressourcen optimal benutzt werden sollen, müssen sich die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrstile ihrer Lehrerinnen und Lehrer verändern. Dass sich das Wohlbefinden verbessert hat, reicht nicht aus, um auch den Ertrag des Lernens zu verbessern. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen in der letzten Befragung die Leistungsanforderungen der Gymnasien als hoch bis sehr hoch, aber geben zugleich an, dass sie fast nie zur Reflexion ihres Lernens und Arbeitens angehalten werden.

Die landesweite Evaluation stützt die Zürcher Daten: Fachlich sind die Gymnasien leistungsfähig, lernstrategisch dagegen wesentlich weniger. Beides muss aber zusammen gesehen werden, wenn die Qualität verbessert werden soll. Das lässt sich an der Maturaarbeit zeigen. Sie wird von den Schülerinnen und Schülern ebenso wie von den Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden. Das betrifft vor allem theoretische und empirische Studien, die in ihren besten Resultaten als direkt studienvorbereitend verstanden werden können. Im Sinne eines Forschungsprojekts müssen Lernstrategien direkt angewendet werden, die Leistung hängt davon ab, wie gut die Methoden waren und die die Qualität wird im Resultat sichtbar, das ja auch präsentiert werden muss. Die Schülerinnen und Schüler können nicht einfach das Urteil der Lehrkraft entgegen nehmen.

In der Betreuung und Bewertung der Maturaarbeit bestehen allerdings Probleme. Die Zeit reicht nicht aus, die Lektionendotierung wird von den Lehrkräften überwiegend als unzureichend angesehen,¹⁶ fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sieht die Kriterien der Bewertung als unklar an und immerhin ein Drittel war mit der Qualität der Betreuung unzufrieden (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 183).

- Die Kriterien der Bewertung sind tatsächlich uneinheitlich und werden zwischen den Lehrkräften kaum je abgestimmt.
- Hier liegt ein erhebliches Problem, auch weil sich mit gleichen Bewertungen ein höchst unterschiedlicher Aufwand auf Seiten der Schüler verbinden kann.
- Die Anpassung der Notenformate - wie wird welche Leistung beurteilt - ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben für das Gymnasium der Zukunft.

In der Entwicklung der Unterrichtsqualität spielt generell die Frage eine Rolle, wie das Verhältnis von Instruktion und selbständigem Lernen gefasst werden soll. Selbständiges Lernen ist nicht im Sinne einer vom Unterricht losgelösten „Schlüsselqualifikation“ zu verstehen, wohl aber im Sinne eines schulisch gesteuerten Programms. Dafür gibt es inzwischen Beispiele auch im Bereich von Maturitätslehrgängen, also nicht nur im Blick auf

¹⁶ 57% der Lehrkräfte landesweit und 72% in der Romandie kritisieren die Lektionendotierung der Maturaarbeit (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 183).

die Maturaarbeit, die ein allseits akzeptiertes Projekt selbstständigen Lernens darstellt, allerdings weitgehend ausserhalb der Schule stattfindet. Was kann getan werden, die Lerninitiative von Jugendlichen und junge Erwachsenen zu fördern, ohne die Qualität der gymnasialen Bildung zu gefährden? Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass letztlich nur Instruktion, also *ihr* Unterricht, die Qualität sichert. Aber heisst das, Instruktion erfordert immer auch die Anwesenheit der Lehrkräfte?

Ich komme nochmals auf das des Gymnasium Zürcher Oberland in Wetzikon zu sprechen. Hier wird seit dem Herbstsemester 2004/2005 zum ersten Male ein Versuch mit einem „Selbstlernsemester“ durchgeführt, über den bereits eine externe Evaluation vorliegt (Binder/Feller-Länzlinger 2005). Der Versuch betraf die fünfte Klasse des Langzeitgymnasiums und wurde in drei von zehn Klassen durchgeführt. Während des gesamten Halbjahres erhielten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Grundlagenfächern Deutschen, Mathematik, Französisch und Englisch, im Schwerpunktfach (Griechisch, Latein oder Physik) sowie im Fach Sport keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht. Sie mussten ohne tägliche und direkte Anleitung durch die Lehrkräfte lernen.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., S. 7).

Die Ergebnisse werden im Vergleich mit einer Kontrollgruppe wie folgt beschrieben:

1. Die vorgegeben Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten von den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als in gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Einige Lehrkräfte sagten in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringen“ (ebd., S. 26).

Auf dieser Linie sind verschiedene Entwicklungen denkbar. Sie setzen den Bestand des Gymnasiums als Schule für eine Leistungselite voraus. Offenbar ist dafür ein spezielles Fachangebot nötig, wird Niveausicherung zu einer besonderen Aufgabe und gibt es ein Alltagsgeschäft, das nicht über Gebühr belastet werden darf. Alle Vorstellungen zur Qualitätssicherung müssen sich angesichts der Belastungen des Unterrichts als tauglich erweisen. Werden sie nur als Verstärkung der Belastung erlebt, ist ihre Wirksamkeit eng begrenzt, weil die entscheidende Ebene, die des Unterrichts, nicht erreicht wird. Diese Bedingung ist der Test auf meine Aussagen im letzten Teil des Vortrages. Er bezieht sich auf neue Formen der Qualitätssicherung (Oelkers 2003), die mehr sind als nur ein neues „wording“, wie die Marketingleute sagen.

3. Qualitätssicherung von Gymnasien

Viele Faktoren, die die Entwicklung der Gymnasien beeinflussen, liegen ausserhalb der Reichweite einzelner Schulen.

- Dazu gehören bildungspolitische *constraints* wie Kürzungen der Ausbildungszeiten oder der Budgets,
- dazu gehören aber auch der Wandel von Kinder- und Jugendkulturen, die eigentliche Macht, die Bildungsferne erzeugt (Steinberg 1997),
- dazu gehören schliesslich veränderte Toleranzen in der öffentlichen Kontrolle, neue Konstellationen und andere Rhythmen der Familiendynamik sowie weitere Entwicklungen.

Faktoren wie diese können nicht beeinflusst werden und sind aber im Blick auf Lernhaltungen, Einstellungen zur Schule, Belastbarkeit oder Akzeptanz der gymnasialen Ausbildungskultur nachhaltig wirksam. Das entlastet die Gymnasien aber nicht, aktiv für Qualitätssicherung zu sorgen, ganz im Gegenteil. Die Frage der Qualitätssicherung wird ihre Zukunft nicht unerheblich beeinflussen.

„Evaluation“ ist auch im Bereich der Gymnasien und Berufsschulen kein Fremdwort mehr. Die Lehrkräfte müssen sich auf eine neue Situation ihres Berufsfeldes einstellen, die sich auch im Alltag zeigen wird. Verschiedene Studien zu den Erwartungen der Schülerschaft, darunter die beiden erwähnten Absolventenbefragungen aus Zürich, zeigen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten es inzwischen für eine professionelle Selbstverständlichkeit halten, dass *sie* mit einem formalisierten Verfahren ihre Lehrkräfte beurteilen. Informell geschieht das ohnehin ständig. In der anderen Richtung sind Evaluationen vermutlich schneller durchsetzbar, als Frage nach Ertrag und Wirkung des Unterrichts bei den Schülern. Inzwischen befragen einige Schulen regelmässig auch die Eltern ihrer Schüler und interessieren sich für die Akzeptanz in ihrem Umfeld, die bei in Massen frei gesetzter Konkurrenz nicht mehr selbstverständlich ist. Und schliesslich sind die Schulen selbst Objekt von Evaluationen. In Zukunft wird das regelmässig der Fall sein.¹⁷

Das hat freilich seine Bedingungen. Feedback-Systeme, die die Intellektualität der gymnasialen Bildungskultur verletzen, werden abgelehnt. Zudem sind regelmässige Feedback-Formen, die ohne Ertrag bleiben, überflüssig, etwa im Blick auf

¹⁷ Eine entsprechende Arbeitsstelle für die Nordwestschweiz wird an der Universität Zürich aufgebaut, sie hat zunächst Versuchsstatus und soll vorliegende erste Projekterfahrungen generalisieren.

Schülerbefragungen ohne rechten Anlass. Zum Bestandteil der Schulhauskultur wird das Prinzip der fortlaufenden Rückmeldungen erst dann, wenn es intern verankert ist, also dann, wenn man ohne dieses Prinzip nicht mehr auskommt. Das ist heute zweifellos nicht der Fall und muss *gegen* die bestehende Kultur aufgebaut werden, und dies bei hoher Autonomie der Lehrkräfte, die sich von ihren Fächern und nicht von der Schulentwicklung her verstehen. Der Mehrwert der neuen Verfahren muss sie überzeugen und kann nicht einfach nur behauptet werden.

In der landesweiten Evaluation sind einige Zahlen erhoben worden, die zeigen, dass die Lehrkräfte des Gymnasiums auch nach der MAR-Revision vornehmlich damit befasst sind Fachunterricht zu erteilen.

- Neue Rollendifferenzierungen auf Seiten der Lehrkräfte liessen sich nur in etwa 20% der Schulen feststellen, und diese Differenzierungen müssen mehrheitlich im Zusammenhang mit der Umsetzung der Reform verstanden werden (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 278).
- 43% der befragten Schulleitungen gibt an, dass sich das Engagement der Lehrkräfte für gesamtschulische Belange gar nicht oder kaum verbessert hat,
- nur 15% gibt an, dass sich das Engagement stark verbessert hat (ebd.).

Viele neue Arbeitsgruppen, die durch die Umsetzung der Reform erforderlich wurden, sind inzwischen eingestellt worden,¹⁸ als stabil haben sich vor allem Gremien erwiesen, die mit der Organisation der Maturaarbeit befasst sind. Aber auch sie gab es im Höchsthalle nur in etwas mehr als 40% aller Schulen (ebd.).

In diesem Feld muss sich Qualitätssicherung bewegen. Aber was kann getan werden, die Praxis zu verbessern und welche Massnahmen zur Qualitätssicherung erweisen sich nicht als untauglich? Zunächst sorgt vor allem der Internet-Auftritt für eine neue Qualität in der Informationspolitik. Alle Gymnasien machen inzwischen ihr Programm auf einer Homepage sichtbar, fast alle verfügen über ein Leitbild, das öffentlich kommuniziert wird, viele stellen ihre Anforderungen dar und beschreiben das Fachangebot dar, nicht wenige geben Einblick in das Prüfungswesen und einige haben sogar einen Pressespiegel oder einen Freiraum für die Homepages von Klassen oder einzelnen Schülern.

Man könnte sich auf dieser Ebene mehr vorstellen, etwa Lern- und Verhaltensprogramme, die die inhaltlichen und moralischen Standards der Schule so verständlich wie möglich darstellen. Häufig werden nur offizielle Dokumente wie Erlasse oder Reglemente angeboten. Das ist nützlich, aber nicht zureichend. Die angestrebte Schulqualität und das konkrete Anforderungsprofil des einzelnen Gymnasiums müssen gut sichtbar sein und kommuniziert werden. Systeme für Rückmeldungen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler könnten häufiger angeboten werden, als dies geschieht. Generell wird die Arbeit mit den Eltern eher formal verstanden, die Erfahrungen der Eltern mit der Schule wird noch zu wenig genutzt. Lehrkräfte können sich oft nicht vorstellen, dass die Eltern genauso pädagogisches Know How aufbauen wie sie selbst, und dass dieses Know How auch die Schule ihrer Kinder betrifft.

Aber es geht nicht nur um Transparenz, sondern vor allem auch um Verbesserung der Qualität des Unterrichts. Dabei stellen die Lehrkräfte mit ihren Ressourcen die eine Seite des Erfolgs dar, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem realen Lernverständnis die andere. Das

¹⁸ Vor allem Gremien zur Erarbeitung der neuen Promotionsordnung und zur Organisation der Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer.

Leistungsverhalten der Schüler hat zu tun mit ihren Erwartungen und Selbsteinschätzungen, ich wiederhole diesen Punkt. Die negativen Attitüden einem Schulfach gegenüber werden ebenso aufgebaut wie die positiven. Es sind Lernerfahrungen, also Erlebnisse von Erfolg oder Misserfolg, die die Einstellungen bestimmen, wobei auch kommunikative Stereotype unter den Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielen. Viele Mädchen „wissen“ sozusagen, dass sie ungeeignet sind für Mathematik oder daran kein Interesse haben. Soll das anders werden, muss mit dem Unterricht von Anfang an und möglichst früh auch das Interesse für das Fach aufgebaut werden.

Die Schülerinnen und Schüler ordnen ihr Interesse für das Fach jeweils einem Prototyp zu, dem sie nahe zu kommen wünschen (Hannover/Kessels 2004). Das gilt positiv wie negativ. Wer sich für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert, hat eine bestimmte Einstellung zu sich selbst, wobei in der Schülerkommunikation Fächer danach unterschieden werden,

- ob sie als schwer oder leicht,
- eher anspruchsvoll oder eher einfach,
- intellektuell oder praktisch,
- anschaulich oder abstrakt gelten.

Die Abneigungen gegenüber Fächern werden häufiger und deutlicher kommuniziert als die Vorlieben. Auf der anderen Seite bestimmen, wie gesagt, die Erwartungen an ein Schulfach wesentlich die Leistungsbereitschaft, also den Aufwand, den Schülerinnen und Schüler bereit sind auf sich zuzunehmen, um Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen. Erwartungen sind immer auch Selbsteinschätzungen, man traut sich ein Fach zu oder nicht.

Das gilt mindestens für Schülerinnen und Schüler der oberen Primarklassen und der Sekundarstufen einschliesslich des Gymnasiums. Die Schüler haben zu diesem Zeitpunkt eine lange Schulerfahrung hinter sich. Sie ordnen sich - und so die eigene Lernaspiration - dem jeweiligen Fach zu. Im obligatorischen Bereich hat man keine Wahl, also muss man in bestimmten Fächern lernen, unabhängig davon, wie Sympathie oder Abneigung aufgebaut wurden. Offenbar entscheidet dann das fachbezogene Selbstbewusstsein darüber, ob man auch in ungeliebten Fächern Erfolg hat. Soll Abneigung gar nicht erst aufkommen oder sich in handhabbaren Grenzen halten, müssen die Einstellungen zum Fach bearbeitet, also *im Unterricht* thematisiert und behandelt werden.

Das Interesse für Schulfächer oder Lernbereiche ist also nicht einfach gegeben, auch nicht einfach aufgrund des Geschlechts vorherbestimmt, sondern stark abhängig davon, wie die Schulkarriere verläuft. Niemand kommt mit einer Abneigung gegen Mathematik auf die Welt, aber die Leistungen sind davon abhängig, wie das Interesse die tägliche Lernmotivation bestimmt. Aufbau und die Stabilisierung der Fachinteressen sind daher ein Schlüssel zur Problemlösung. Das Interesse für Mathematik und Naturwissenschaften bei den Mädchen wird nicht einfach dann aufgebaut, wenn die die Jungen abwesend sind. Vielmehr muss der Unterricht darauf ausgerichtet sein, dass mit der Lösung mathematischer Probleme auch das Interesse für das Fach qualifiziert wird. Und das muss als Aufgabe der gesamten Schulzeit und nicht nur des Gymnasiums verstanden werden. Eine Geschlechtsdifferenz zwischen zum Beispiel Lesen und Mathematik gibt es überall, aber sie es nirgendwo so niedrig wie in Finnland, weil sehr früh Förderprogramme eingesetzt werden, den Jungen das Lesen und den Mädchen das Rechnen nahe zu bringen.

Eine zentrale Frage für die innere Entwicklung der Gymnasien sind auch die Prüfungspraxis und speziell die Notengebung. Sie bestimmt nachhaltig das Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler, die den Kern der Schulqualität ausmachen. Das MAR hat bekanntlich eine neue Promotionsordnung eingeführt, in dessen Folge die Naturwissenschaften sowie die Geistes- und Sozialwissenschaften, die als Fächerguppen geführt werden nur noch mit einer Note erscheinen. Zusammen mit dem Prinzip der doppelten Kompensation¹⁹ dürfte das ein Grund sein, warum sich in der Deutschschweiz der Prozentsatz der gescheiterten Maturitätsprüfungen mit dem Systemwechsel fast verdoppelt hat.²⁰ Allerdings liegt der Satz mit 2,4% immer noch sehr niedrig, die Zahl zeigt aber die Relevanz der Noten, besonders der Noten in Mathematik. Von denjenigen, die Naturprüfung nicht bestehen, haben drei Viertel in Mathematik eine ungenügende Note. Und bezogen auf die Zahl aller Maturitätszeugnisse ist das immerhin ein Viertel. Ähnliches gilt nur für die zweite Landessprache (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 135).²¹

Es kommt also sehr darauf an, welche Noten erreicht werden und wie dies geschieht. Die Lehrkräfte sollten die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit hoch transparenten Verfahren beurteilen und ihre internen wie externen Evaluationen darauf einstellen. Die Ergebnisse sollten verstanden werden als Anreize für die weitere Entwicklung. Wenn inhaltliche Standards als Rahmen vorgegeben sind, können Schulen sehr individuelle Wege gehen, sie zu erreichen. Was angenähert einheitlich sein muss, sind die Kriterien für die Leistungsbewertung. Mindestens in den einzelnen Fachgruppen sollten die Kriterien abgestimmt sein und offen kommuniziert werden. Es gibt sehr „unterschiedliche Beurteilungspraktiken“ innerhalb der Fachgruppen, aber auch zwischen ihnen. In den Schwerpunktfächern Musik und Bildnerisches Gestalten liegt der Notendurchschnitt klar über dem Gesamtmittelwert, in Wirtschaft und Recht sowie Physik und Anwendungen der Mathematik klar darunter (ebd., S. 132).

Die Gymnasien übernehmen das Leistungsverhalten und müssen mit starken Gewohnheiten umgehen, die vorher erzeugt werden und die sich oft nur schwer verändern lassen. Insofern ist es falsch, nur die Gymnasien als „Leistungsschulen“ zu betrachten oder für sie einen besonderen Leistungsbegriff zu reservieren, der auf die anderen Schulformen nicht zutreffen soll. Die Abstimmung fehlt bislang weitgehend, aber es macht wenig Sinn, unter „Leistung“ auf verschiedenen Stufen etwas diametral Anderes zu verstehen, wenn das Schulsystem konsekutiv aufgebaut ist. Konkret hiesse das, auf eine Abstimmung zwischen den Stufen hinzuwirken und die Lernkulturen anzunähern. Das würde etwa bedeuten, sich auf die Förderung von Lernstrategien zu verständigen, die Kriterien für die Notengebung abzustimmen oder die curricularen Anschlüsse zu präzisieren.

Ich fasse mein Argument zusammen:

- Der Gymnasialunterricht hat nur dann Erfolg, wenn Lernzeit, Zugänge zum Wissen, Medien und Strategien des Lernens optimal genutzt werden.
- Das ist nicht der Fall, wenn einfach nur Lektionen vergehen.

¹⁹ Die Maturität ist bestanden, wenn die doppelte Summe aller Notenabweichungen von 4 nach unten nicht grösser ist als die Summe aller Notenabweichungen von 4 nach oben. Zudem dürfen nicht mehr als drei Noten unter 4 erteilt werden (MAR Art. 16).

²⁰ Die Reduktion der Misserfolgsquote wäre eine Folge „der im Vergleich zu den selektivsten Fächern insgesamt höheren Bewertung der drei Naturwissenschaften“ (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 137).

²¹ Zwei Drittel aller nicht bestandenen Prüfungen weist eine ungenügende Note in der zweiten Landessprache auf (Evaluation der Maturitätsreform 2004, S. 135).

- Hier kann viel getan werden, ohne das Alltagsgeschäft über Gebühr zu belasten.
- Die Lehrkräfte des Gymnasiums müssen sich auf einen Wandel ihrer Schul- und Unterrichtskultur einstellen, ohne ihren spezifischen Fachanspruch preiszugeben.

Der Wandel betrifft vor allem die Strategien der Qualitätssicherung, die von regelmässigen externen Evaluationen bis zu einheitlichen Kriterien der Notengebung und Tests reichen. Qualitätssicherung ist ein anhaltender Prozess, der nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt endet. Anders als früher verstehen wir unter „Reform“ nicht ein einmalige Anstrengung, sondern eine überprüfbare Entwicklung. In diesem Sinne *muss* die Schule ständig reformiert werden, und das gilt auch für die Gymnasien.

Literatur

- Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2001.
- Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2004.
- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Zürich: Interface 2005.
- Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Bern 2004.
- EVD/DFE: Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz - Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung. Bern 2004.
- Hannover, B./Kessels, U.: Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. In: Learning and Instruction 14 (2004), S. 51-67.
- Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).
- Maag Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.
- Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.
- Maurer, A./Ramseier, E.: Neue Maturitätsausbildung im Kanton Bern. Erste Ergebnisse der Evaluation. Bern: Amt für Bildungsforschung 2001.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003.
- O’Neil, H.F./Abedi, J./Miyoshi, J./Mastergeorge, A.: Monetary Incentives for Low-Stakes Tests. In: Th. Fitzner (Hrsg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen - Schulentwicklung - Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie 2004, S. 164-201.
- Steinberg, L.: Beyond the Classroom. Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do. New York: Touchstone Books 1997. (erste Ausg. 1996)

Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995. De l'«enseignement secondaire de demain» à la réforme de la maturité 1995. Bern : EDK/CDIP 1996.
Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003.