

Jürgen Oelkers

Qualitätssicherung im Gymnasium^{)}*

Es gibt drei Faktoren, die die Qualität der Schule zentral beeinflussen, die Kompetenz der Lehrkräfte, die Zusammensetzung und Motivation der Schülerschaft sowie die vorhandenen oder nicht vorhandenen Ressourcen. Die wichtigste nicht-persönliche Ressource ist nicht Geld, sondern Zeit, genauer: der Einsatz der Zeit. Diese Ressource widerspricht dem Flexibilisierungsideal der heutigen Schultheorie. Die Zeit ist in einer genauen Zuteilung festgelegt, die den grössten Machtfaktor in der Schule darstellt, nämlich die Stundentafel. Diese unscheinbare Grösse wird von den pädagogischen Theoretikern regelmässig übersehen. Damit sage ich zugleich, dass ich keiner bin, was in einem Vortrag vor Praktikern ein nicht unerhebliches Risiko darstellt.

Die „Schulstunde“ ist die Grundeinheit nicht nur der Schulorganisation, sondern auch der Arbeit der Lehrkräfte. Es ist in der Öffentlichkeit wenig bekannt, dass die Lehrkräfte wohl ein Stundendeputat haben, aber keine feste Arbeitszeit. Vielleicht ist das Grund, warum sie seinerzeit aus nicht berufenem Munde als „faule Säcke“ bezeichnet wurden. Der damalige Ministerpräsident des Landes Niedersachsen hätte sich vielleicht dahingehend von seinem Kultusministerium beraten lassen sollen, dass mit Einführung einer festen Arbeitszeit wie im öffentlichen Dienst, die nicht überschritten werden darf, unmittelbar der Schulbetrieb zusammenbrechen würde.

Der Beruf von Lehrkräften ist - bei aller Liebe - auch der einer kalkulierten Selbstausschöpfung, einfach weil die Aufgaben nicht endlich sind und zugleich nicht delegiert werden können. Lehrkräfte gehen ans Telefon, wenn am Samstag Abend Eltern anrufen und das auf dem Display sichtbar ist. Jeder freiberufliche Psychologe würde sich die Auskunft bezahlen lassen, Lehrerinnen und Lehrer als Staatsbeamte haben für ihr Engagement weder ein Aufgabenlimit noch eine Preisgrenze. Die einzige Grenze der Belastung sind sie selbst. Man versteht, warum der erwähnte Ministerpräsident Mühe hatte, einen Zugang zum Lehrerberuf zu finden.

Die Stundentafel sichert die Machtverteilung zwischen den Fächern und sorgt so für Organisationsruhe. Sie ist sozusagen ein staatliches Stillhalteabkommen. Die Ruhe ist mit der kleinsten Verschiebung unmittelbar bedroht. Man kann das am Alarmierungsverhalten ablesen. Eine Stunde weniger Mathematik in einem Jahr auf dem langen Weg zum Abitur gefährdet den Bildungsstandort Hessen, eine Stunde weniger Sport unterstützt die deutsche Jugend auf ihrem Weg in die Fettleibigkeit und eine Stunde weniger Handarbeit verunmöglicht eine „ganzheitliche“ Bildungserfahrung und führt zur „Verkopfung“ des Lernens, ganz so als sei bei der Handarbeit der Kopf ausgeschlossen.

Hinter der Rhetorik verbergen sich die Interessen. Gymnasien unterscheiden sich von den anderen Schulen durch ihren dezidierten Fachbezug. Die Lehrerinnen und Lehrer sind Fachlehrkräfte, die der natürlichen Eingebung folgen, ihr Fach sei notwendigerweise das

^{*)} Vortrag auf dem Gymnasialtag des Hessischen Philologenverbandes am 29. September 2008 in Grünberg.

wichtigste. Die damit gegebenen Interessen hält die Stundentafel in Schach. Sie ist daher die einzige Grösse, die alle Bildungsreformen überstanden hat. Wir sind in Hessen: Von der Zook-Kommission und der amerikanischen Re-Education über den „Grossen Hessenplan“ bis zur Gründung von Gesamtschulen als Konkurrenz für die Gymnasien ist die Zeitverteilung erstaunlich konstant geblieben. Das hat einen einfachen Grund: Die Zeit kann nicht in gleichem Umfang anschwellen wie die Lehrpläne.

Sie haben mich eingeladen, damit ich der Frage nachgehe, was passiert, wenn die Zeit gekürzt wird. Die Kürzung betrifft nicht die Stundentafel, also die Verteilung der Zeit pro Fach und Schuljahr, sondern die Gesamtdauer des gymnasialen Lehrgangs. Ich werde damit beginnen. Ist ein Jahr weniger eine politische Gemeinheit oder eine Chance? Und was heisst das im Blick auf Schulsysteme im Ausland? (1) In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Frage der Qualität der Gymnasien ein, nicht im Sinne der Leistungsmessung, sondern bezogen auf die Frage, wo der Ansatz der künftigen Entwicklung gesucht werden soll (2). Abschliessend komme ich auf meinen Titel zurück und beschreibe einige Beispiele für Qualitätssicherung in Gymnasien (3).

1. Zumutung oder Chance?

Deutsche Gymnasien verstehen sich selten von ihrem europäischen Umfeld her. Massgebend für das Selbstverständnis ist die eigene Tradition, also die humanistische Bildung des 19. Jahrhunderts, die noch heute in jeder Festschrift vorkommt und eigentlich in reiner Form nur wenige Jahrzehnte existiert hat, mit Formen des Latein- und Griechischunterrichts, die sich heutige Schüler sicher nicht vorstellen können. Ich sage das nur leicht ironisch, denn die Gymnasien in Deutschland sind erstaunliche Bollwerke, die sogar die Achtundsechziger überstanden haben, die sie demnächst pensionieren werden. Die deutsche Schulentwicklung hat dieses Bollwerk immer unangetastet gelassen. Die einzige Ausnahme in jener Republik, die sich „deutsch“ und „demokratisch“ nannte, aber nur das erste und nicht das zweite war, fand ein seinerzeit kaum beachtetes Ende.

An die „Polytechnische Oberschule“ der DDR wird heute in durchaus nicht nostalgischer Absicht erinnert. Wir sind tatsächlich in Hessen. Die „Polytechnische Oberschule“ stand Pate bei der Entwicklung der finnischen Gesamtschule. Die hat vielleicht auch deswegen eine so grosse Leuchtkraft in Deutschland. Die Wiedereinführung des gegliederten Systems nach 1989 in den neuen Bundesländern kann in bestimmten Kreisen heute als ein krasser Fehlgriff hingestellt werden. Und diskurspolitisch werden wir von den alten Begriffen eingeholt. Wieder ist von „Chancengleichheit“, „Bildungsgerechtigkeit“ oder dem „Ausschöpfen der Begabungsreserven“ die Rede. Die Begriffe stammen aus einer Zeit, als gerade 6% eines Jahrgangs Abitur machten, noch keine Fachhochschulen existierten und Hansgert Peiserts (1967) Summe der Bildungsbenachteiligung, das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, einige Plausibilität für sich hatte.

Seitdem ist viel passiert und hat sich das deutsche Bildungssystem grundlegend verändert, wie einige Zahlen beleuchten können:

- 1960 erwarben nur 6.1% der Schulabgänger die allgemeine Hochschulreife und dies ausschliesslich an Gymnasien.

- Die Quote stieg bis 1991 auf 26.9%, schwankte dann leicht um diesen Wert, der exakt im Jahr 2002 wieder erreicht wurde.
- Immer noch ist das Gymnasium der Hauptträger, aber die allgemeine Hochschulreife kann inzwischen auch an anderen Schulen erworben werden.

Neben dem gymnasialen ist ein zweiter Weg zur Hochschulreife etabliert worden, nämlich die Fachhochschulreife. Die ersten Abschlüsse lagen - seinerzeit fast unbeachtet - schon 1970 vor, als 0.5% aller Absolventen eines Jahrgangs diesen Abschluss erreichten. Der Wert stieg bis 1991 auf 10.4% an und erreichte 2002 die Marke von 11.5% (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 91). Für das gleiche Jahr zeigen die Schulabschlüsse insgesamt eine Dominanz der mittleren und höheren Abschlüsse, die heute Voraussetzung sind für attraktive Berufslehren und dann wie gesagt auch weitere Bildungswege eröffnen.¹ Die zunehmende Krise der Hauptschule ist in dieser Entwicklung über vierzig Jahre deutlich erkennbar. Aus der Volksschule wurde die „Restschule“, wenngleich nicht überall und zwischen den Bundesländern durchaus verschieden.

Im Blick auf den Hochschulzugang spricht man heute im unvergleichlichen Behördendeutsch von der „Studienberechtigten-Quote“.

- Diese Quote beschreibt den Anteil der Absolventen eines Jahrgangs, die die Fachhochschulreife *und* die allgemeine Hochschulreife erworben haben, im Verhältnis zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung.
- Im Jahr 2006 betrug diese Quote 43,1 Prozent, sie ist gegenüber dem Vorjahr² leicht gestiegen.
- Die Quote besagt, wer den Zugang zu den Fachhochschulen und den Universitäten erhalten hat, wobei ein Studienabschluss an Fachhochschulen in aller Regel ein Weiterstudium an den Universitäten gewährleistet.

Die „Abiturientenquote“ bezieht sich, was in der Diskussion oft übersehen wird, allein auf den gymnasialen Abschluss und so auf die allgemeine Hochschulreife. Diese Quote betrug im Jahre 2006 bundesweit 29,7 Prozent und ist gegenüber dem Vorjahr leicht gestiegen, während die Fachhochschulquote weitgehend stabil ist.³ Beide Quoten zusammen ergeben die Prozentzahl von Schülerinnen und Schülern, die nach Abschluss ihrer Schulzeit ein Studium aufnehmen können. Hinzugefügt werden muss, dass die anderen Schulabschlüsse nicht einfach nichts wert sind, nur weil sie mit keiner Studienberechtigung verbunden sind.

Angenähert die Hälfte der Absolventen deutscher Schulen kann also studieren, bei den Frauen waren es im Jahre 2006 47%. Allerdings müssen grosse regionale und sogar lokale Unterschiede in Rechnung gestellt werden. Die blosse Zahl der Abschlüsse ist nicht sehr aussagekräftig, wie sich am Problem nicht der gleichen, sondern der ungleichen Chancen

¹ Von den 894.420 Schulabgängerinnen und Schulabgängern der allgemeinbildenden Schulen machten in Deutschland im Jahre 2002 237.893 einen Hauptschulabschluss, 376.202 machten einen Realschulabschluss oder einen damit vergleichbaren Abschluss, 223.249 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 12.076 die Fachhochschulreife. An den Beruflichen Schulen betrug der Gesamtzahl der Abgänger im Jahre 2002 251.799 Schülerinnen und Schüler. Von ihnen machten 50.186 einen Hauptschul- und 75.440 einen Realschulabschluss, 30.063 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 96.110 die Fachhochschulreife (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 96f.).

² Am Ende des Schuljahres 2004/2005 betrug die Studienberechtigten-Quote 42,5 Prozent. Alle Angaben gemäss Bundesamt für Statistik in Wiesbaden.

³ Die Quote für die allgemeine Hochschulreife betrug am Ende des Schuljahres 2007/2005 42,5 Prozent. Die Fachhochschulreife sank von 13,7 Prozent im Jahr 2004/2005 auf 13,4 Prozent im Jahre 2005/2006, also ist nahezu konstant.

leicht zeigen lässt. Die Chance, in Hamburg Abitur zu machen, ist weitaus grösser als in Bayern, allerdings ist auch die Chance, mit einem Hauptschulabschluss keine Lehrstelle zu finden und arbeitslos zu werden, in Hamburg weit grösser als in Bayern, von Berlin ganz zu schweigen. In Regionen mit einem hohen Anteil an handwerklichen Betrieben sieht die Lehrstellensituation sehr anders aus als in Grossstädten mit einem stark zurückgehenden Anteil von Industrieunternehmen. Der Dienstleistungssektor reagiert auf Bildungsabschlüsse nochmals anders. Keine Gesamtschule wird das ändern.

Die Beurteilung der Situation ist zwischen den politischen Lagern naturgemäss sehr unterschiedlich. Tatsache ist, dass die „Studienberechtigten-Quote“, fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, in den letzten fünfzehn Jahren ständig angestiegen ist. Sie betrug 1992 noch 30,7 Prozent und liegt heute - bei steigenden absoluten Zahlen - fast 13 Prozent höher. Das ist der Einführung von Fachhochschulen zuzuschreiben, jedoch auch der Nachfrage nach den Gymnasien, nicht zuletzt in den neuen Bundesländern. Bei nach wie vor starker Binnenselektivität in den Gymnasien stieg die Quote der allgemeinen Hochschulreife von 22,7 Prozent im Jahre 1992 auf die genannten 29,7 Prozent im Jahre 2006 an, ein langsamer Trend, bei dem niemand sagen kann, wann eine Sättigungsgrenze erreicht sein wird. Die berühmte Frage, ab wann das „akademische Proletariat“² beginnt, entstammt einer Zeit, in der weniger als 5 Prozent eines Jahrgangs studierten.

Der Vergleich mit den anderen deutschsprachigen Ländern lässt einige strukturelle Besonderheiten erkennen. Gymnasien in Deutschland und Österreich werden stufenübergreifend geführt und bilden einen in sich geschlossenen Lehrgang, der getrennt ist von beruflichen Ausbildungen, die eigene Wege zum Abitur, bzw. zur Maturität kennen. Die gymnasialen Lehrgänge umfassen die beiden Sekundarstufen mit einem ununterbrochenen Zug. Die Zuweisung der Schüler erfolgt in Deutschland nach der Grundschule, also mit Abschluss der vierten Klasse. Nur in zwei Bundesländern, nämlich Berlin und Brandenburg, dauert die Grundschule sechs Jahre, entsprechend beträgt die Dauer des Gymnasialbesuchs in diesen Ländern ebenfalls sechs Jahre. In Bundesländern wie Sachsen und Thüringen gibt es neben den Gymnasien und Sonderschulen nur einen weiteren Schultyp.

Mit dem Schuljahr 2004/2005 ist in fast allen deutschen Bundesländern damit begonnen worden, die gymnasialen Lehrgänge von neun auf acht Jahre zu verkürzen. In Österreich beträgt die Ausbildungsdauer nach der vierjährigen Volksschule bis zur Matur seit langem durchgehend acht Jahre, unterschieden nach Unterstufe (fünftes bis achtes Schuljahr) und Oberstufe (neuntes bis zwölftes Schuljahr). Die Kürzung in Deutschland ist in diesem Sinne keine Anomalie. Umgekehrt sind neun Jahre Gymnasialzeit aufbauend auf einer vierjährigen Grundschule europäisch ohne Beispiel. Die Berechtigung dagegen, der Hochschulzugang, ist in vielen Ländern mit kürzeren Ausbildungszeiten weitgehend gleich.

Das lässt sich an der Schweiz gut zeigen. Es gibt hier zwei verschieden lange Lehrgänge. Die Ausbildung im Gymnasium in Deutschland und Österreich nimmt bei vergleichbaren Abschlüssen doppelt so viel Zeit in Anspruch wie der Besuch von Schweizer „Kurzzeitgymnasien“. „Langzeitgymnasien“ sind in der Regel zwei Jahre kürzer als deutsche oder österreichische Regelgymnasien. In fast allen Kantonen der Schweiz gibt es sechsjährige Primarschulen, nach denen die Selektion in zwei oder drei weiterführende Schulen stattfindet.⁴ Ein grosser Teil der Schüler wechselt erst nach der achten oder neunten Klasse in die Maturitätsschulen, während in Deutschland und Österreich zusammenhängende achtjährige Lehrgänge bestehen, die an ein- und derselben Schule besucht werden. Die

⁴ Ein Sonderfall ist der Kanton Aargau, in dem die Selektion nach fünf Jahren erfolgt.

Schülerinnen und Schüler erfahren bis zur Matur nur zwei Schulen, was bei Schweizer Kindern nur dann der Fall ist, wenn sie nach der Primarschule in ein Untergymnasium wechseln.

An vielen Schweizer Standorten ist das nicht oder nicht mehr möglich, während in Deutschland die Regelgymnasien in fast allen Bundesländern nunmehr achtjährige Lehrgänge anbieten, die in sich stark selektiv sind. Ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler wird an deutschen Gymnasien vor Erreichen des ersten Abschlusses nach fünf Jahren relegiert⁵ und an Real- oder Hauptschulen verwiesen, wo sie dann einen Abschluss machen können. Durchlässigkeit in der umgekehrten Richtung ist faktisch kaum vorhanden, was in der heutigen Diskussion auch eher nicht beachtet wird. Hinzu kommt ein vergleichsweise hoher Anteil an Repetitionen, die die Kosten erhöhen. Auch das ist wenig bekannt, „Sitzenbleiben“ ist teuer.

Es gibt noch einige andere Besonderheiten, die erst bei einem Vergleich sichtbar werden. Weder deutsche noch österreichische Gymnasien kennen Aufnahmeprüfungen, es gibt keine Probehalbjahre nach der Aufnahme und auch keine vorläufigen Promotionen, wie das in der Schweiz die Regel ist. Auch die durchgehend sieben Grundlagenfächer, die nicht abgewählt werden können, sind eine Schweizer Besonderheit. Der Platz soll knapp gehalten werden, vor allem um die Berufsbildung nicht zu gefährden. Das Ziel in der Schweiz ist nicht, wie in Frankreich oder Italien, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt, dies auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau.

Aber höchste Niveaus kann nicht jeder erreichen, so dass es als grosser Vorteil angesehen werden kann, wenn ein differenziertes System der Eingliederung vorhanden ist. „Chancengerechtigkeit“ ist kein abstraktes Ideal, sondern muss vor dem Hintergrund auch der Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden. Wesentliche Anstrengungen in der Schweiz gelten daher der Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung, das es so nur im deutschen Sprachraum gibt. In Italien und Frankreich findet die Ausbildung in Berufsschulen statt, die ausser Praktika keinen wirklichen Zugang zu den Betrieben haben. Entsprechend schwer ist es dann, eine Stelle zu finden.

Was passiert, wenn man die Gymnasialzeit um ein Jahr kürzt? Bestimmt die historische Dauer des Lehrgangs die Qualität? Ja, wird man antworten, wenn die gleichen Ziele wie vorher erreicht werden sollen. Ein Jahr weniger Fachunterricht bedeutet ein Jahr weniger für den Kompetenzaufbau der Schüler, um das Modewort zu benutzen. Das kann nur mit Qualitätsverlust einhergehen. Doch so linear liegen die Verhältnisse nicht. Die These unterstellt, dass gymnasialer Unterricht zu einem geradlinigen Zuwachs des Wissens und Könnens über die Dauer des gesamten Lehrgangs führt, so wie Bäume wachsen, langsam, stetig und sichtbar.

Diese Annahme wird von der Lernstandsforschung nicht bestätigt. Die Entwicklung des Lernstandes, also der Kenntnisse und Fähigkeiten über die Schulzeit, kann zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Die Schulorganisation ist konsekutiv, das Lernen aber nicht oder nicht in

⁵ Das ist historisch nie anders gewesen, auch nicht, als die Abiturientenzahlen kaum 2% eines Jahrgangs betrugten, also Mitte des 19. Jahrhunderts (Oelkers 2006).

gleicher Weise. Lernen durch Unterricht führt zu keinem Kompetenzzuwachs linear zur eingesetzten Lernzeit. Das widerspricht der Grundidee der Stundentafel und trifft trotzdem zu.

Insofern ist die Schlüsselfrage, nicht einfach wie viel Zeit vorhanden ist, sondern wie sie genutzt wird. Damit ist die Kürzung eine Frage der Qualitätssicherung, also der Suche nach neuen Lösungen und angepassten Zielsetzungen. Weniger Zeit lässt sich besser nutzen, wenn die Lehrpläne neue Vorgaben enthalten, der Unterricht effektiviert wird, die Schülerinnen und Schüler Lernverantwortung übernehmen, neue Methoden eingesetzt werden und am Ende die Zielerreichung überprüft wird. „Ziele“ sind heute unkontrollierte Größen im Lehrplan, wenn die Erreichung mit Noten beschrieben wird, dann fehlen verbindliche Standards. Dagegen können Behörden Erlasse setzen, aber neue Erlasse sind in den meisten europäischen Ländern kein Beitrag zur Qualitätssicherung. Wer die Zeit kürzt, muss sagen, welche Ziele fortan nicht mehr gelten und auf welche Aufgaben verzichtet werden kann. Eine Verdichtung des Stundenplans und Unterricht am Samstag verärgern nur die Eltern.

Die Schweizer Daten der letzten PISA-Untersuchung (Zahner Rossier 2004) zeigen, dass auch selektive Bildungssysteme ihre durchschnittliche Leistung steigern können, ohne sich grundlegend ändern zu müssen. Eine breite Allgemeinbildung ist wichtig, aber nicht im Sinne eines einheitlichen Angebots für alle. Bei der Forderung nach „mehr“ Chancengleichheit sollte man vor Augen haben, dass die *Chancennutzung* ausschlaggebend ist. Die Schulen vergeben Berechtigungen je nach Leistungen, entscheidend ist letztlich, mit welcher Qualität die Berechtigungen verbunden sind und was ihren Gebrauchswert auf dem Arbeitsmarkt ausmacht. Insofern stehen *alle* Schulen, nicht nur die Gymnasien, unter Qualitätsdruck. Was wissen wir aber über die Qualität der spezifisch gymnasialen Bildung? Das wird mich in einem zweiten Teil beschäftigen.

2. Problemzonen des Unterrichts

In der Schweiz sind die Gymnasien seit einer Reihe von Jahren Objekt wissenschaftsgestützter Evaluationen, die bei aller Punktualität doch gewisse Schlüsse zulassen und vermutlich übertragbar sind auf deutsche Verhältnisse. Ich wage das jetzt, auch wenn ich gerade die Unterschiede betont habe. Aber so anders sind Lehrkräfte, Schülerschaft und Unterricht in der Schweiz nicht, dass nicht aufschlussreiche Analogien gezogen werden können. Zudem gibt es in Deutschland keine vergleichbaren Daten, die über die Leistungsmessung in den PISA-Tests hinaus, die Fünfzehnjährige betrifft, die Qualität der Gymnasien beschreiben würden. Solche Daten müssten ortsnahe und verwendungsfähig erhoben werden.

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, wird die „zeitliche Belastung durch die Schule“ zentral gewichtet, die kaum Raum lasse für die Entwicklung persönlicher Interessen (Befragung 2001, S. 22). Man muss sich anstrengen, aber ist offenbar auch zufrieden.

Die Gymnasien 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 und wägen Aufwand und Ertrag ab, also handeln rational. Die Schulen sind Leistungsschulen und werden auch so wahrgenommen, wenngleich nicht immer im Sinne der Erwartungen der Lehrkräfte. Aber das ist normal, die Schüler stellen sich mit ihren eigenen Erwartungen auf die Schule ein und setzen nicht etwa linear die Ziele des Unterrichts um, und sei dieser auch noch so gut.

Befragt werden in Zürich die *Absolventinnen* und *Absolventen* der Gymnasien, also nicht die Schülerinnen und Schüler. Die Daten entstammen also einer rückblickenden Beurteilung, nachdem die Matur erworben und in den meisten Fällen das Studium begonnen wurde. Es zeigt sich, dass dabei keineswegs mit der früheren Schule abgerechnet wird, die Beurteilungen sind durchgehend sachlich und offen, ohne dass die Ehemaligen auf sich selbst falsche Rücksicht nehmen würden. Man gewinnt so Einblicke in die Realität etwa des Leistungsverhaltens, von dem die Qualität der am Ende erreichten Bildung wesentlich bestimmt wird.

Das lässt sich an einigen Indikatoren gut zeigen. 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 neben dem Rang der Fächer im Curriculum der Gymnasien Tests und Noten eine zentrale Rolle, die von den Schülern im Blick auf Zeitaufwand und Leistungsverhalten kalkuliert werden. Viele haben dabei die rote Linie des Notenquotienten vor Augen, die - wie knapp auch immer - erreicht werden muss. „Leistung“ ist für nicht wenige Schüler keineswegs die je optimale Anstrengung, sondern das Erreichen einer bestimmten Rechengrösse, die höher oder tiefer liegen kann, aber immer kalkuliert wird. Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Ressourcen gezielt ein und suchen Streueffekte zu vermeiden.

Trotz dieses aus Sicht des gymnasialen Bildungsideals nicht gerade überzeugenden Befundes erhalten die Zürcher Gymnasien in den vier bisher vorliegenden Ehemaligenbefragungen⁶ gute Noten im Blick auf die für das Studium bei Eingang notwendige Fachkompetenz und die darauf bezogene Studierfähigkeit. Die letzte Befragung aus dem Jahre 2006 bestätigt diesen Befund weitgehend. Die allgemeine Zufriedenheit mit den Schulen ist nach wie vor hoch, unverändert ist die gute fachliche Vorbereitung auf das Studium⁷ und die Kompetenz, neues Wissen zu erwerben. Auch das Wohlbefinden und die Beurteilung durch die Lehrkräfte werden Schnitt positiv bis sehr positiv eingeschätzt (Befragung 2006)

Schwächer bewertet werden die Eigenständigkeit des Urteils und die Möglichkeiten, zielorientiert zu handeln. Ein Problem sind auch die Lernstrategien, also die Art und Weise, wie im Gymnasium gelernt wird.

- Nur etwa über 50% der Befragten stimmen vorbehaltlos 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 2006, S.18ff.).

⁶ Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

⁷ In der Umfrage 2006 stimmten 74% der Ehemaligen der Frage zu, ob sie durch den gymnasialen Unterricht gut auf das Studium vorbereitet wurden. Die Quote liegt leicht unter dem vom Kantonsrat vorgegeben Limit von 75% (Befragung 2006).

- Der Ausbildungsstand in Informatik wird besser beurteilt als 2003. Aber noch immer beurteilen Frauen ihren Ausbildungsstand „schlechter“ als Männer (ebd., S. 25).

Interessant ist, dass Absenzen - deutsch: Fernbleiben vom Unterricht oder „Schwänzen“ - ein deutliches Konfliktthema waren und 20% der Befragtenangaben, Differenzen mit Lehrkräften hätten sie belastet (ebd., S. 21). Fast ein Viertel fühlte sich von den Klassenlehrpersonen vernachlässigt und die Hälfte sah sich bei Problemen von der Schule „oft allein gelassen“ (ebd.). Das Schulklima wird je nach Maturitätstyp unterschiedlich eingeschätzt, Personen mit musischer Maturität bewerten das Klima positiver als Personen mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Maturität (ebd., S. 20).

Im Blick auf die überfachlichen Kompetenzen sind zwei weitere Studien durchgeführt worden. Hier wurden nicht Absolventen befragt, sondern Schülerinnen und Schüler (Maag Merki 2002, Maag-Merki/Leutwyler 2005, 2005). Neben 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 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 2004, S. 20). Lernstrategien sind keine didaktische Nebensächlichkei. 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 müssten die Lehrkräfte eine Repertoireanpassung vornehmen, also von den Schülern auch andere als konventionelle Lernstrategien abverlangen. Das geht nur, wenn der tägliche Unterricht darauf eingestellt ist. Psychologische Kurse, die manche Schweizer Gymnasien zu Beginn des Schuljahres durchführen, leisten dies nicht. Wer zum Beispiel gelernt hat, was „mind-mapping“ ist, kann damit noch nicht im Deutschunterricht umgehen. Die Form des Unterrichtens muss sich verändern, und die Lehrkräfte müssen ihr Repertoire auf die Lernstrategien der Schüler einstellen. Dass sich das Wohlbefinden verbessert hat, reicht nicht aus, um auch den Ertrag des Lernens zu verbessern.

Das *Know How* des Lernens ist wenig entwickelt. Die Schüler verwenden ihre Arbeitsformen wenig koordiniert und mehr oder weniger situativ. Häufig gebraucht werden 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 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.

Dieser Befund korreliert mit der Selbsteinschätzung, mit Erfolg und Misserfolg der Schüler, aber auch mit Unterrichtskultur. Je mehr der Unterricht auf Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit eingestellt ist, je transparenter er für die Schüler ist, je klarer Aufwand und Ertrag des Lernens über einen längeren Zeitraum kalkuliert werden können, desto mehr werden verschiedene, darunter auch anspruchsvolle Lernstrategien angewendet. Wenn die Unterrichtskultur *nicht* so aufgebaut ist, gilt das eher nur für die leistungsstarken Schüler, die ihre eigenen Fähigkeiten und so auch ihre Lernstrategien umso höher einschätzen, je besser ihre Noten sind. In der Forschung spricht man dann von einem Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben.

Die erste landesweite Befragung aller Schweizer Gymnasien aus dem Jahre 2004⁸ stützt die Zürcher Daten: Fachlich sind die Gymnasien leistungsfähig, im Blick auf die Strategien und Formen des Lernens dagegen weniger. Die Maturarbeit wird von den Schülern wie von den Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden. In der Betreuung bestehen allerdings grosse Unterschiede, die Kriterien der Bewertung sind uneinheitlich und werden zwischen den Lehrkräften nicht hinreichend abgestimmt. Gleichwohl ist hier ein deutlicher Erfolg der MAR-Revision zu sehen, was sich im Blick auf Schulorganisation und Unterrichtskultur nicht in gleicher Weise sagen lässt.

Auch einige andere Ergebnisse sind bemerkenswert. Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre Schwerpunktfächer überwiegend nach Interesse, die anderen Fächer werden nach Aufwand und Ertrag sowie nach den fortlaufenden Daten von Erfolg oder Misserfolg kalkuliert. Die Lernmotivation nimmt mit der Möglichkeit zu, Fächer nach Interesse zu wählen. Die Lernstrategien und auch manche Arbeitseinstellungen lassen jedoch zu wünschen übrig und sollten nachhaltig verbessert werden. Darüber herrscht allerdings keine Einigkeit. Die Lehrkräfte in Mathematik, Informatik und den Naturwissenschaften geben allerdings an, dass sich ihre Fächer dafür weniger gut eignen als andere Fächer (Evaluation 2004).

Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich in den Befragungen nüchtern und realistisch, engagiert an den Stellen, wo es sich lohnt, und durchaus gut eingestellt auf ihre Schule. Sie versuchen, ihre Chancen zu nutzen, aber stehen dem idealistischen Begriff der „Bildung“ eher skeptisch gegenüber. Die Hochkultur ist nicht wenigen von ihnen eher fern, andererseits bilden sie ihre Interessen aus und wissen relativ genau, welchen Nutzen sie aus

⁸ EVAMAR: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (2004).

dem gymnasialen Angebot ziehen wollen. Wenige bringen überall herausragende Leistungen, aber viele kombinieren ihre Interessen mit dem bestehenden Angebot. Auf der anderen Seite ist zur Wahrung der Breite der Ausbildung wichtig, dass es auch „ungeliebte Fächer“ gibt.

Mein Schluss lautet so: Der Reformansatz ist die Unterrichtskultur, also die Art und Weise, wie im Gymnasium gelernt wird. Das lässt sich in Zukunftsaufgaben übersetzen, die unmittelbar angegangen werden können, nämlich

- die Verbesserung der Unterrichtsqualität,
- die Aktivierung der Schülerrolle,
- Individualisierung des Lernens,
- neue Methoden,
- und mehr Transparenz im Bereich der Leistungsbeurteilung
- andere Formen von Kontrolle.

Die Befürchtung, ein Jahr weniger Gymnasialzeit sei mit Notwendigkeit gleichbedeutend mit einem Jahr Qualitätsverlust, ist nur zutreffend vor dem Hintergrund unveränderter Verhältnisse in Schule und Unterricht. Hier setzt mein dritter Teil an, die Frage, welche Ansätze zur Qualitätssicherung es gibt, die speziell auf die Gymnasien abzielen. Was ich nicht erwähnen werde, nämlich Leistungstests, ist eine starke Option der Zukunft, wie man so schön sagt. Sie arbeiten der Schule nicht entgegen, sondern werden zur Unterstützung der Urteile der Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt. Für andere und weitergehende Formen der Qualitätssicherung braucht man gute Beispiele, und das wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Ansätze für Qualitätssicherung

Mein dritter Teil beginnt mit der schulübergreifenden Leistungsförderung. Sie lässt sich auch mit selektiven Schulsystemen erreichen, weil der frühe Beginn entscheidend ist und nicht der gemeinsame Abschluss. Die Schülerinnen und Schüler bilden Einstellungen zur Schule aus, entwickeln Strategien und haben Generalisierungen ihrer Schulerfahrungen vor Augen, die sich umso weniger korrigieren lassen, je länger die Schulzeit dauert. Sie sind im Blick auf ihre Lerneinstellungen vor allem in den ersten Jahren nachhaltig zu beeinflussen. Das gilt ähnlich für inhaltliche Schwerpunkte und Interessen, die sich nicht allmählich und kumulativ, gestreut über die gesamte Schulzeit, entwickeln, sondern für die von Anfang an und mit dem Kontakt des jeweiligen Lernfeldes Präferenzen bestehen. Hier kann zur Verbesserung der Ergebnisse - ich vermeide das Wort „Outcome“ - viel getan werden.

Zweitens müssen die Erwartungen der Hochschulen präziser bestimmt werden, wobei auch endlich an eine Operationalisierung der „Hochschulreife“ gedacht werden kann, die sich auf eine klare Beschreibung der bei Studienbeginn erwarteten fachlich und überfachlichen Kompetenzen bezieht.

- Anforderungen etwa an das Leistungsverhalten, die Eigenständigkeit des Lernens oder die Kultur wissenschaftlichen Arbeitens lassen sich ebenso deutlich formulieren

- wie Erwartungen an den Kenntnisstand in den einzelnen Fächern des gymnasialen Lehrgangs.
- Auch die Eingangsvoraussetzungen der Fachstudien könnten so gefasst werden, dass sie eine Erfolgskalkulation auch für solche Schülerinnen und Schüler erlauben, die dem jeweiligen Fach eher fern stehen.

Man muss sich nur vorstellen, welche Folgen es hat, dass inzwischen mehr junge Frauen Abitur machen als jungen Männer und die Studienwahl stark von den Vorlieben für bestimmte Fächer beeinflusst wird. Nur wenige Frauen wählen Studienfächer in den Ingenieurwissenschaften, obwohl hier die Berufsaussichten sehr gut sind. Soll das anders werden, muss der Zugang zu den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern von der Grundschule an über die Gymnasialzeit bis zum Abitur systematisch aufgebaut werden. Die Lehrkräfte müssen erkennen, dass die Einstellung der Schüler zu ihren Fächern keine Grösse ist, die sie als *Fatum* betrachten können.

Von grosser Bedeutung sind die Übergänge an den Schnittstellen, also der Eintritt in das Gymnasium und der Beginn des Studiums. Die allgemeine Hochschulreife ist das Privileg der Gymnasien, aber stellt keine Abstimmung der Erwartungen dar. Das gerade abgeschlossene Zürcher Projekt „Hochschule-Gymnasium“ (HSGYM) geht in diese Richtung. Ausgangspunkt ist die zielgerichtete Weiterentwicklung der Schulform des Gymnasiums. Konkret geht es um die Frage, wie sich der gymnasiale Lehrgang besser an die Anforderungen der Universität anschliessen lässt. Hier ist zu Recht von einer Schnittstellenproblematik die Rede, weil der einzige „Anschluss“ bisher das Maturitätszeugnis war.

In dem Projekt sind für alle Unterrichtsfächer des Gymnasiums verbindliche Inhalte und letztlich auch Kompetenzerwartungen festgelegt worden. Das geschah nicht mit staatlichen Lehrplankommissionen, sondern mit paritätisch besetzten Arbeitsgruppen. Vertreter der beiden Zürcher Universitäten haben zusammen mit Fachlehrkräften der Gymnasien ausgehandelt, was bei Beginn des Studiums erreicht werden soll und so auch, was *nicht* erreicht werden kann, obwohl Forderungen bestehen. Damit schützt man die Gymnasien vor unangemessener Kritik, wie sie manche Medien pflegen und die gelegentlich auch in Professorenkreisen vorkommt. Sie ist nur möglich wegen der bisherigen Unschärfe der Zielbestimmung. Die Ergebnisse von „HSGYM“ werden in den nächsten Wochen veröffentlicht und dann umgesetzt.

Curriculare Standards für den Gymnasialunterricht zur Verbesserung der Zielorientierung sind ein drittes Reformthema, obwohl die Lehrkräfte den Ausdruck „Standards“ nicht gerne hören. Aber man kann die Unterrichtskultur nicht wirksam verbessern, wenn die Zielgrössen offen bleiben und die Leistungsbeurteilung ohne Referenzrahmen auskommt. Lehrkräfte des Gymnasiums benutzen den Ausdruck „gymnasiale Standards“ wie selbstverständlich, wenn sie die Besonderheit ihres Unterrichts aufzeigen wollen. Es macht für sie geradezu die Identität der Gymnasien aus, dass sie spezielle Anforderungen stellen können. Wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ gerade bei Gymnasiallehrkräften oft negativ besetzt ist, dann hängt das mit Befürchtungen zusammen, die eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst haben. Der Tatbestand von gymnasialen Standards ist davon unberührt, die Frage ist, wie sie formuliert, festgelegt und überprüft werden.

Ein weiteres Reformthema ist die Weiterbildung der Lehrkräfte. Sie müssen lernen, ihr Repertoire den neuen zeitlichen Gegebenheiten anzupassen. Mit gezielter Weiterbildung kann

die Schule am schnellsten auf Wandel reagieren, ohne dass der Bereich der Weiterbildung heute wirklich strategisch verstanden wird. Eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und kollegialem Austausch erreichen lässt. Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss sich daher strukturell auf den Bedarf der Schulen einstellen, und dies immer dort, wo ein Problem besteht, das mit Ausbildung bearbeitet werden kann. Gesteuert wird das durch die Schulleitung, obwohl auch das die Lehrkräfte nicht gerne hören.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.
- Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis.

Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Individualismus der Lehrkräfte sollte sich in diesem Rahmen positiv anregen lassen. Der Nutzen einer Ausbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert (Oelkers/Reusser 2008). Der Effekt solcher Formen der Weiterbildung wird durch Zufriedenheitsbefragungen am Ende eines Kurses erhoben, nicht durch Transferdaten, die sich erst am Zielort, also in der Schule, zeigen.

Transparenz, fünftens, wird erzielt, wenn die Schulen sich nicht allein mit der Prosa der Leitbilder zufrieden geben, sondern konkrete Programmarbeit betreiben. Damit lässt sich das Zeitproblem sehr effizient und sichtbar nach Aussen bearbeiten. Die Schulen entwickeln Ziele, Programme und Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum und quer zu den Stufen. Hier wird dargelegt, was die einzelne Schule erreichen will und kann. Die Ziele werden mit den Eltern abgeklärt, soweit diese betroffen oder zuständig sind. Die Schüler erhalten ebenfalls Kenntnis, was die Schulen erreichen und auch, was sie nicht erreichen will. Die Programme enthalten Angaben über

- Leitungserwartungen, Verhaltensstandards und Sanktionen,
- Ziele der Schule und des Fachunterrichts für den genannten Zeitraum,
- zudem die Stoffplanung und Angaben über die notwendigen Ressourcen zum Erreichen der Ziele,
- etwa im Blick auf den zeitlichen und materiellen Lernaufwand, die Betreuungserwartungen oder die Konzentration von Stress an bestimmten Zeitpunkten des Schuljahres
- sowie Fördermöglichkeiten, über die die Schule verfügt,
- und Massnahmen der Zielüberprüfung.

Die Regeln und ihre Geltung müssen so transparent wie möglich kommuniziert werden, was ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist. Am Beispiel gesagt. Es muss klar und transparent definiert sein, was ein „Fehler“ ist. Wenn ein Schüler in einem Diktat viermal denselben Fehler macht, macht er *einen* Fehler und nicht *vier*. Neben den Regeln müssen auch die Formate für die Leistungen durch die Schule bestimmt werden. Nicht jede Lehrkraft kann für sich entscheiden, was eine gute und was eine schlechte Leistung ist. Standards für Leistungen und Leistungsbeurteilung müssen verbindlich und überprüfbar festgelegt sein - was für die heutige Schule eine mittlere Revolution wäre.

Schliesslich geht es um die Individualisierung des Unterrichts und eine andere Aufteilung der Unterrichtszeit. In Deutschland gibt es ein bildungspolitisches Dauerthema, das schon Landtagswahlen entschieden hat, nämlich der „Ausfall der Unterrichtszeit“. Dabei ist entscheidend, nicht dass Unterricht ausfällt, sondern was passiert, wenn er stattfindet. Das Zeitmass ist die Schulstunde und die Form ist das, was die didaktische Literatur so unnachahmlich „Unterricht erteilt überwiegend von der Lehrkraft“ genannt hat. Dieser Unterricht mag Erfolg haben, aber er ist selten sehr weit „individualisierend“. Er hat, wenn unsere Daten stimmen, zu wenig Effekte für die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen und muss aber ohne Verlust für die Fachlichkeit des Gymnasiums ergänzt werden.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte mit „Individualisieren“ oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. Die heutige Leitformel „Fördern und fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

Die heutigen Klassengrössen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich. Das Fördern findet seine Grenze schnell an den täglichen Belastungen, wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren. An sich lohnende Vorhaben, die zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer integrativen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder schlimmer als „nicht machbar“.

Einen strukturell anderen Weg zur Stärkung der Individualisierung hat das grösste Gymnasium im Kanton Zürich vor einigen Jahren eingeschlagen. Der Weg heisst „Selbstlernsemester“ und ist auch von den deutschen Medien als interessanter Versuch herausgestellt worden. Weil das „Selbstlernsemester“ ein etwas ungewöhnlicher Versuch ist, stelle ich kurz das Konzept und einige Ergebnisse vor. Ein Semester ist ein Halbjahr, während dieser Zeit erhielten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Grundlagenfächern Deutsch, 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.

Der Versuch selbst wird so beschrieben.

„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“ (Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

Die Schüler werden an eine neue Rolle gewöhnt, in der eigenverantwortliches Lernen stärker betont wird. Vor allem Eltern waren vor Beginn des Selbstlernsemesters sehr skeptisch, am Ende zeigte sich, dass autonome Lernarbeit nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich ist. Die Schüler mussten sich die Zeit selbst einteilen, die Zusammenarbeit mit anderen organisieren und die vorhandenen Ressourcen eigenständig nutzen. Die Schüler erfuhren etwas, was im Gymnasialbereich nicht die Regel ist, nämlich zielbezogenes, selbst organisiertes Lernen über einen längeren Zeitraum.

Der Versuch ist extern evaluiert worden. Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

1. Die vorgegebenen 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 gewohntem Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte 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 eindringe“ (ebd., S. 26).

Damit schliesse ich nicht, weil die Diskussion über Bildung und Kürzung nicht nur von guten Beispielen geprägt ist. In den deutschen Medien gab es vor wenigen Monaten eine seltsame Erscheinung, die der Welt der Motoren nachempfunden ist. Ein „Turbolader“ dient bekanntlich der Leistungssteigerung von Kolbenmotoren. Die Erfindung stammt, wie vieles,

was praktisch gut ist, aus der Schweiz,⁹ und ist mehr als hundert Jahre alt. Die herkömmlichen Motoren liessen zwei Drittel der Energie ungenutzt, die mit dem Abgasstrom verloren gingen. Diese kinetische Energie sollte für den Antrieb einer Turbine genutzt werden. Die Turbine treibt einen Verdichter an, der die angesaugte Luft vorverdichtet. Das Patent wurde 1905 angemeldet, bis 1925 konnte eine Leistungssteigerung um 40% erreicht werden.

Man sieht, wie falsch der Ausdruck „Turboabitur“ ist. Weder gibt es kinetische Energie noch einen klugen Erfinder. Es geht einfach um die Kürzung der Dauer eines schulischen Lehrganges um ein Jahr. Ein Turbolader fehlt bislang. Bei den Motoren war das die Bedingung für die Leistungssteigerung. Übertragen auf die Welt der Schule, die nicht nach der Nutzung ihrer Energie wahrgenommen wird, lässt sich von formaler Beschleunigung sprechen, die durch Abwerfen von Ballast erreicht werden soll. Das Wort „Ballast“ stammt aus der Sprache der Seefahrer. Der Ballast ist zwar an sich wertlos, trägt aber zur Stabilität des Schiffes bei, wenn das Frachtgut zu leicht ist. Wer den Ballast über Bord wirft, muss das Frachtgut erschweren.

Wir sind bei der Lehrplanrevision. Wer die Schulzeit um ein Jahr kürzt, muss den Stoff anpassen. Leider weiss man bei der herkömmlichen Technik der Lehrplanerstellung nie, wo genau sich der Ballast verbirgt. Aber dass es ihn gibt, zeigt schon der Ausdruck „Entrümpelung“ des Lehrplans. Eigentlich ist dieser Ausdruck eine Beleidigung der Lehrplankommissionen, aber er wird verwendet, um auf die Stärkung des Frachtgutes zu verweisen, die in diesem Falle durch Konzentration erreicht werden soll. Weniger Zeit bedeutet nicht einfach „weniger Stoff“, sondern besser verteilte Zeit, eine andere Nutzung der Ressourcen sowie die Gestaltung von schlanken Lehrplänen. Für die Lehrplankommissionen ist das eine echte Herausforderung, weil sie in den letzten dreissig Jahren den Umfang ihrer Produkte ständig anwachsen liessen, ohne auf die zur Verfügung stehende Zeit zu achten.

Sie haben sich einen Referenten mit deutschem Pass aus der Schweiz eingeladen, der dort seit 21 Jahren lehrt. Auch mein letztes Beispiel stammt aus Zürich. Als hier vor mehr als zehn Jahren die Zeit der Gymnasien von sechseinhalb auf sechs Jahre gekürzt wurde, bemühte niemand den Erfinder des Turboladers, obwohl der aus Winterthur stammt. Vielmehr wurden der Lehrplan und die Stundentafel dem neuen zeitlichen Rahmen angepasst. Das geschah vor Ort. Die Schulen setzten Arbeitsgruppen zur Revision ihres Angebotes ein, nach einigen Monaten lag das Ergebnis vor, danach konnte mit der Umsetzung begonnen werden. Eine medial erzeugte „Turbomaturität“ habe ich in den Zeitungsarchiven nicht gefunden.

Es gab weder einen Überforderungsdiskurs noch eine folgenreiche Debatte zur Besitzstandswahrung. Das halbe Jahr weniger führte nicht zu einem Leistungsabfall auf Seiten der Schüler, die Lehrkräfte meldeten keinen Anstieg der Burn-out-Kurve, die Frühpensionierungen nahmen nicht zu und die Eltern blickten auf einen solide angepassten Lehrplan. Die Zürcher Gymnasien werden, wie gesagt, alle drei Jahre durch Befragung ihrer Absolventen evaluiert. Die Qualität auf der Basis dieser ist seit zehn Jahren unverändert (Oelkers 2008). Dabei muss auch gesagt werden, dass die Schulen politische Vorgaben erfüllen müssen. Sie dürfen 75% Zustimmung der Absolventen im Blick auf deren fachliche Leistungsfähigkeit nicht unterschreiten.

Die Anpassung geschah in den Schulen, für den Kanton Zürich wurde nur ein Rahmen festgelegt, die 21 Gymnasien wussten sich dann selber zu helfen. Ich vermute, genau das ist in deutschen Gymnasien längst im Gange, und sei es nur, weil zwar der Stoff geduldig, die

⁹ Alfred Büchi (1879-1959) aus Winterthur meldete die Erfindung 1905 zum Patent an.

Lernzeit der Schüler aber begrenzt ist. Wenn der „Turbo“ fehlt, kann es auch kein „Turboabitur“ geben. Dass die Medienprominenz die gymnasialen Notlagen ihrer Kinder präsentiert, kann nicht als Indikator für den Zustand der Schulen verstanden werden. An der Diskussion ist etwas anderes auffällig, bei jeder Schulreform werden das Risiko, die Zumutung oder die Unmöglichkeit thematisiert, nicht die Chancen. „German Angst“ nennt man das im Ausland. Die aber ist zum Glück ein Diskursphänomen und nicht handlungsleitend.

Literatur

Aktueller Stand und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der gymnasialen Mittelschulen des Kantons Zürich. Bericht der Bildungsdirektion des Kantons Zürich an den Bildungsrat. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2006.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2001.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2004.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2006.

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts

„Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.

Evaluation der Maturitätsreform 1996 (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.

Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.

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.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.

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.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.

Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper Verlag 1967.

Zahner Rossier, C. (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2004.

