

Jürgen Oelkers

Qualitätsentwicklung im Gymnasium^{)}*

Sie haben sich als Referenten einen Pädagogen eingeladen. Dessen Disziplin steht gerade bei Gymnasiallehrkräften unter Verdacht, ständig neue Begriffe zu erfinden und Sprache zu bewegen, ohne mit tauglichen Konzepten die Praxis zu erreichen. Das Signalwort in meinem sehr lakonischen Titel scheint diesen Verdacht zu erhörten. Von „Qualitätsentwicklung“ war vor fünf Jahren noch kaum die Rede und jetzt benutzen alle pädagogischen Experten diesen Ausdruck, als sei mit ihm ein Mantra verbunden, nur dass dieses Mantra, anders als im Hinduismus, weder flüsternd noch singend noch bloss in Gedanken rezitiert wird.

Die Liste der pädagogischen Sünden ist tatsächlich lang. Vor vierzig Jahren gab es die „Emanzipationspädagogik“, von der eine ganze Generation beeindruckt war, obwohl sie nur auf Philosophie beruhte, und von der heute niemand mehr spricht; vor dreissig Jahren kam die „Anti-Pädagogik“ auf, eine merkwürdig masochistische Richtung, die auf die Abschaffung des Berufstandes hinausgelaufen wäre, nicht zufällig hiess ein viel gelesener Buchtitel „Deschooling Society“; vor zwanzig Jahren gab es die „Erlebnispädagogik“, die aus Unterricht Selbstwahrnehmung machen wollte, als sei Schule Urlaub; vor zehn Jahren wurde die „konstruktivistische Didaktik“ erfunden, die das Lernen von Schülern aus der Lernpsychologie ableiten wollte und dabei schulisches Wissen nur noch als „Konstruktion“ betrachtete.

Was bietet Gewähr, dass die heutige Rede von „Qualitätsentwicklung“ nicht wieder mit einem Kollateralschaden an der Umgangssprache verbunden ist? Der Ausdruck ist der Sprache der Betriebswirtschaft entnommen und soll im Blick auf Schule für etwas stehen, was neuerdings immer „Paradigmenwechsel“ genannt wird. Auch das ist das auffällig, so schnell, wie heute Paradigmen wechseln sollen, können eigentlich keine bestanden haben. Immerhin ist zu Recht von einem Blickwechsel oder von einer Neuorientierung die Rede. Mit Helmut Fend aus Konstanz lässt sich die einzelne Schule als die grundlegende Handlungseinheit des Bildungssystems verstehen, die *sich selbst* entwickelt. Niemand kann das für die Schule tun, die Aufgabe bleibt bestehen, sie kann weder ausgelagert noch entsorgt werden. Auch aus diesem Grund sind Schulen keine „Unternehmen“, sie können die Arbeit weder nach Asien noch nach Osteuropa verlagern.

Der Blickwechsel bezieht auf die zweite Seite des Systems. Die erste heisst neudeutsch „Input“, die zweite „Output“. Übersetzt man diese simplifizierenden Ausdrücke eines Modells aus der Ökonomie in die Umgangssprache, dann ist einfach gemeint, dass sich die Bewertung der Qualität nach dem richtet, was innerhalb eines bestimmten Zeitraums erreicht oder auch erreicht wurde. Wer jemals an der Zeugniskonferenz eines Gymnasiums teilgenommen hat, wird sich wundern, dass pädagogische Experten das für eine neue Einsicht

^{*)} Vortrag anlässlich der Tagung „Unterrichts- und Schulentwicklung“ der Pädagogischen Maturitätsschule Kreuzlingen am 20. März 2009 in Wartensee.

halten und gar von einem „Paradigmawechsel“ sprechen können. Eine solche Rede ist ahistorisch und tatsächlich frei von praktischer Erfahrung. Input und Output haben Gymnasien schon immer kontrolliert[^], nur nicht auf eine Weisem, die heute *en vogue* zu sein scheint. Aber warum sollte man sich auf pädagogische Moden einlassen?

Im Folgenden werde ich zunächst auf Standards des Gymnasiums eingehen, auch um dem Eindruck vorzubeugen, diese müssten neu erfunden werden (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf Befunde zur Qualität des Gymnasiums näher ein, die sich nicht einfach daran bemisst, wie viele Schülerinnen und Schüler an die ETH wechseln und welchen Erfolg sie dort haben (2). Abschliessend frage ich, wie die Unterrichtskultur des Gymnasiums entwickelt werden kann und welche Kriterien dabei massgebend sein sollen. Die Rede der „Qualitätssicherung“ beziehe ich auf den Kerngeschäft, den Unterricht; was dort nicht ankommt, führt eine rhetorische Existenz und bleibt Papier (3).

1. *Standards im Gymnasium*

Der Verlauf der politischen Diskussion über HarmoS - im Thurgau nicht gerade erfolgreich - hat den Eindruck erweckt, dass „Bildungsstandards“ etwas grundlegend Neues seien und gerade Gymnasien aufgefordert seien, sie zu entwickeln. Aber Appetenzverhalten ist nicht angebracht. Für die Gymnasien sind Standards keine neue Erfahrung oder dies nur in einer bestimmten Hinsicht. Die Lehrkräfte hören den Ausdruck „Bildungsstandards“ nicht gerne, aber wogegen sie sich wenden, ist eigentlich nur eine übertriebene Sicht der psychometrischen Steuerung des Unterrichts, also ständige Tests, die regierungsamtlich genutzt werden. Standards selbst dagegen sind Alltag in den Schulen.

- Die Notenskala ist ebenso ein „Standard“ wie der Gebrauch von Lehrmitteln oder die Lehrer-Schüler-Relation.
- Ohne das gemeinsame Instrument der Notenskala könnte es in einer Schule keine Leistungsbeurteilung geben,
- Lehrmittel standardisieren in gewisser Hinsicht die Inhalte des Unterrichts
- und die Relation zwischen Lehrern und Schülern ist sogar ein statistischer Standard.

Gymnasien unterscheiden sich von anderen Schulen nicht nur durch das Fächerangebot, sondern zugleich durch die Niveauforderung. 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 mit Befürchtungen zusammen, die eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst hat. Der Tatbestand von gymnasialen Standards ist davon unberührt; die Frage ist, wie sie formuliert, festgelegt und überprüft werden.

Angesichts der gelegentlich etwas irreführenden Diskussion halte ich eingangs fest:

1. Jedes Gymnasium hat und vertritt *Standards*, versteht man darunter die Qualitätsanforderungen des Fachunterrichts.

2. *Gymnasiale Bildung* zeigt sich als fachliche und daneben auch überfachliche Kompetenz, die im Unterricht aufgebaut wird.
3. Die Schülerinnen und Schüler beherrschen fachliche Anforderungen unterschiedlich, die Unterschiede zeigen sich in *Leistungsstufen*.
4. *Tests* und *Noten* halten auch bisher schon Fortschritte, Stagnation und Rückschritte im Leistungsverhalten fest.

Soweit gibt es nichts Neues. Gymnasien erteilen mehr als andere Schularten Unterricht, der fachliches Lernniveau abverlangt und in diesem Sinne als „standardbasiert“ bezeichnet werden kann. Am Ende eines jeden Lehrgangs stehen Kompetenzen, allerdings nie bei allen Schülern gleich. Das zu sagen, ist trivial und erhält nur deswegen eine herausgehobene Bedeutung, weil eben die heutige Diskussion über Bildungsstandards neue Begriffe - manche sagen auch einen neuen Jargon - benutzt. Statt wie früher von „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ spricht man heute von fachlichen und überfachlichen „Kompetenzen“, statt Leistungsanforderungen ist von „Standards“ die Rede, und statt „Niveauunterschied“ wird der Ausdruck „Kompetenzstufen“ benutzt. Die neue Sprache allein verweist aber nicht schon auf etwas, das in der Praxis neu wäre (Oelkers 2004).

Die Standardisierung der Schule zeigt sich nicht zuletzt in den Verfahren der Leitungsbeurteilung und so der Notengebung. Historisch wurde als Notensystem fast immer eine Skala von fünf oder sechs Stufen verwendet. Dieser Befund ist sehr stabil. Der „Gothaer Schulmethodus“ von 1642¹ sah zum ersten Male im deutschen Sprachraum ein einheitliches Schema für die gestufte Bewertung der Leistungen im Blick auf *Unterrichtsgegenstände* vor. Gleichzeitig sollten *Ingenium* und *Mores*, also die Geistesgaben und das sittliche Verhalten, der Schüler beurteilt werden. Für das *Ingenium* genügten vier Stufen, die beiden anderen Bereiche sollten mit dem Fünfersystem bewertet werden.

Ingenium	Unterrichtsgegenstände	Mores
Sehr fein	fein	fromm
Gut	fertig	fleissig
Ziemlich	ziemlich	still
Schlecht	etwas/wenig	unfleissig
	schlecht	ungehorsam

¹ Der heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von Andres Reyher (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus*. Reyher war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, Ernst der Fromme (1601-1675), berief Reyher von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „special- und sonderbahre Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 veröffentlicht wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts im deutschen Sprachraum.

Offenbar ist dieses Schema - zeitgemäss verändert - geeignet, Leistungs- und Verhaltensdifferenzen innerhalb einer bestimmten, grösseren Lerngruppe zu beschreiben. Die vergleichsweise intensive Forschung hat bislang keine Alternativen geliefert, die praktikabler wären. In diesem Sinne handelt es sich um einen Standard, den die Schule selbst hervorgebracht hat und der auch in Zukunft Verwendung finden wird.

Das lässt sich verallgemeinern. Es gibt in jeder Schule eine Beurteilungskultur, die verschieden geartet ist, jedoch in aller Regel von den Beteiligten als bewährt angesehen und somit als Standard akzeptiert wird. Das gilt angesichts klarer Normen und Verfahren besonders für die Sekundarstufe II, also für Gymnasien und Berufsschulen. Von „Beurteilungskultur“ kann auch in einem weitergehenden Sinne gesprochen. Jeder Schüler und jede Schülerin beurteilt alle seine oder ihre Lehrkräfte, wenngleich weitgehend informell und oft ohne Nutzen für den Unterricht. Studien zu den Erwartungen der Schülerschaft, darunter 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 müssten.

Soweit geht die Bereitschaft in vielen Schulen nicht, aber Beurteilung ist nicht mehr nur Sache der Lehrkräfte. Das Stichwort „Evaluation“ ist inzwischen auch im Bereich der Gymnasien kein Fremdwort mehr. Die Lehrkräfte müssen sich auf eine neue Situation ihres Berufsfeldes einstellen, die sich im Alltag zeigen wird. Die Schulen selbst sind Teil und Objekt der Beurteilungskultur. Auch die Schweizer Gymnasien und Berufsschulen werden in Zukunft regelmässig extern evaluiert werden und die Daten zur Schulentwicklung nutzen.² Evaluieren kann man aber nur, wenn Standards gegeben sind und beachtet werden. Aus diesem Grunde stellt sich auch Entwicklungsbedarf, der mehr seins muss, als Vergleichsarbeiten einzuführen.

Zunächst stellt sich die Frage, wie sich das Thema der Standards über das hinaus, was die Schulen ohnehin tun, fassen lässt. Die politische Diskussion der „Bildungsstandards“ geht auf einen amerikanischen Krisenreport, der 1983 erschien und den bezeichnenden Titel trug *A Nation at Risk*. Man kann, wie gesagt, das Bildungssystem der Vereinigten Staaten nur sehr begrenzt mit dem der Schweiz vergleichen. Das lässt sich an zwei kardinalen Unterschieden zeigen: In der Schweiz gibt es keine High School und in den Vereinigten Staaten kein duales System in der Berufsbildung. Andererseits sind die bildungspolitischen Entwicklungen in den Vereinigten Staaten immer stark beachtet worden. Die Theorie der Bildungsstandards basiert im Wesentlichen auf amerikanischen Diskussionen, was auch für den Zusammenhang mit Tests und Evaluationen gilt.

Die Historikerin Diane Ravitch hat vor mehr als zehn Jahren einen Vorschlag gemacht, wie sich der diffuse Ausdruck „Bildungsstandards“ begrifflich präziser fassen und differenzieren lässt. Der Vorschlag hat sich als nützlich erwiesen und er ist auch in der Schweiz im Vorfeld des Harnos-Konkordats diskutiert worden. Die Karriere des Konzepts der „Bildungsstandards“ war zunächst getragen mehr von einem bildungspolitischen Slogan als von einem genau definierten Begriff. Slogans stehen für pädagogische Bewegungen und werden zugespitzt politisiert, ohne die Assoziationen beschränken zu müssen. Das würde die Besetzung mit der Industrienorm erklären.

² Ein Angebot ist die *Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation* (IFES) an der Universität Zürich.

Diane Ravitch versucht zu explizieren, was den Kern des Konzepts ausmacht. Ihre dreiteilige Theorie der Standards ist zur Problembestimmung hilfreich und sorgt für die notwendigen Differenzierungen.

- Allgemein wird der Ausdruck „Standard“ mit einer doppelten Bedeutung gebraucht, als Ziel und als Mass der Zielerreichung.
- „A standard is both a *goal* (what should be done) and a *measure* of progress toward that goal (how well it was to be done)” (Ravitch 1995, S. 7).
- Wenn der Ausdruck Sinn machen soll, muss er eine bestimmte Minimalbedingung erfüllen
- Diese Bedingung wird so gefasst: „A Standard is not useful or meaningful unless there is some way to measure whether it is reached“ (ebd., S. 11).

Das unterscheidet Standards von den bisherigen Zielen. Für sie war wichtig, wie sie zustande kamen und auf welchen Ebenen sie formuliert wurden. Ob sie erfüllt oder verfehlt wurden, war vielleicht eine Frage, aber es gab nur sehr begrenzt Verfahren, diese Frage auch zu beantworten. Vor allem konnte nicht gesagt werden, ob über die einzelne Klasse und die jeweiligen Noten hinaus Ziele der allgemeinen Bildung in der Breite überhaupt angestrebt und dann auch erreicht wurden.

Diane Ravitch unterscheidet drei Typen von Standards:

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Festlegung der Leistungsniveaus: *performance standards*;
- Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernen bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Diese drei Typen spielen zusammen und sind untereinander verknüpft, können also nicht einzeln betrachtet werden:

„Content standards without performance standards are meaningless. Content standards define what is to be taught und learned; performance standards describe how well it has been learned. Similarly, opportunity-to-learn standards cannot stand on their own, without content and performance standards” (ebd., S. 13).

Damit wird die amerikanische Theoriediskussion bis Mitte der neunziger Jahre aus einer bestimmten Sicht zusammengefasst, wobei schon zu diesem Zeitpunkt die Frage des Testens, also die empirische Überprüfung der Standard-Erreichung, in den Mittelpunkt rückte. Seitdem ist in den Vereinigten Staaten intensiv versucht worden, für alle Unterrichtsfächer auf den verschiedenen Stufen des Schulsystems Standards zu entwickeln und die Ergebnisse zu testen. Das elaborierteste System in Europa ist seit 1988 in England aufgebaut worden, und selbst in den liberalen Gesamtschulsystemen Skandinaviens werden inzwischen Standards und Tests verwendet.

Auch Ravitch schlägt den Gebrauch von Tests vor, die sich aber nicht einfach auf Schulwissen beziehen sollen, das wie im konventionellen Unterricht abgefragt wird, sondern mit denen die am Ende eines Lehrgangs erreichten Kompetenzen zur Problemlösung gemessen werden. Das geht auf einen Vorschlag des amerikanischen Psychologen Robert Glaser (1981) zurück und setzt ein aktives, kognitives Konzept von Lernen voraus. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern

konstruieren es, auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes.

Schulen können also nicht „aus dem Nichts“ Wissen aufbauen, sondern nur die gegebenen Erfahrungen und das vorhandene Wissen erweitern (Ravitch 1995, S. 103). Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt. Das Fach oder neuerdings in den empirischen Forschungen die „Lerndomäne“ bestimmt nach wie vor die Anforderungen des Unterrichts, also die Aufgaben und Leistungen. Im HarmoS-Projekt sind Bildungsstandards Leistungserwartungen und in diesem Sinne normative Grössen, die sich im Erreichungsgrad unterscheiden (EDK 2006, Interkantonale Vereinbarung 2007).

- Bildungsstandards werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne *Fächer* oder inhaltliche *Lernbereiche* entwickelt.
- Die Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen.
- Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde.
- Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst; Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht.

Gegenüber den bisherigen Lehrplänen ist neu, dass dafür Stufen der Erreichbarkeit zur Verfügung stehen. Stoffverteilungen oder die Bestimmung der Wissensanforderungen reichen nicht mehr aus. Das ist insofern sinnvoll, als Ziele nie gleich erreicht werden, was im Lehrplan alter Art immer vorausgesetzt wurde. Nunmehr werden verschiedene Stufen unterschieden, die auch für die Notengebung relevant werden. Zu diesem Zweck müssen Aufgaben generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Erst dann sind sie testrelevant. Für sich genommen reichen Tests aber nicht aus, ihre Ergebnisse müssen die Schule und den Unterricht erreichen, wenn wirklich eine Steuerung durch Ergebnisse angestrebt werden soll. Das *Feedback* wird daher zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung (Maradan/Mangold 2005).

Der Vorrang *fachlicher* Ansprüche in den vorliegenden Konzepten der Bildungsstandards bestätigt in mehrfacher Hinsicht das gymnasiale Bildungsprofil. Es ist verblüffend, wie stark sowohl bei Ravitch als auch in dem inzwischen viel zitierten deutschen Gutachten (Klieme et. al. 2003) die *Fachlichkeit* des Lernens im Vordergrund steht. In dieser Hinsicht stellen „Standards“ für die Gymnasien in den meisten Hinsichten kein Problem dar, mit dem sie es nicht längst zu tun hätten. Für die Primarschulen sind Bildungsstandards etwas grundlegend Neues, nicht jedoch für die Gymnasien, die sich also nicht durch bildungspolitische Suggestionen aufregen lassen sollten.

Auf der anderen Seite sind die Gymnasien auch in der Schweiz Objekte der Kritik, in der Kernelemente des Gymnasiums auf den Prüfstand gestellt werden. Die allgemeine Hochschulreife wird ebenso in Zweifel gezogen wie die Ausbildung der Lehrkräfte, die Budgets werden angegriffen, vom Sparen sind eher die weniger teuren Schulen ausgenommen und mit Hinweis auf die Quote der Studienabbrecher wird auch die Qualität der gymnasialen Bildung als fraglich erachtet. Die inzwischen gescheiterte Idee, im Aargau ein Elitegymnasium zu gründen, gehörte ebenfalls in diesen Zusammenhang. Und schliesslich ist mit den Daten beider PISA-Studien die Systemfrage neu gestellt worden: Wozu brauchen wir Gymnasien, wenn integrierte Gesamtschulen im Ausland erfolgreicher sind?

Auf diese Frage werde ich heute nicht eingehen. Sie wird bekanntlich heftig in den Kantonen nördlich des Rheins diskutiert, wo neue linke Mehrheiten ein altes linkes Projekt neu zum Leben erweckt haben. Die Gymnasien in der Schweiz sind in einer anderen Situation (Oelkers 2008), so dass die neuerliche *querelle allemande* über das Bildungswesen vermutlich keine Auswirkungen haben wird. Ausserdem zeigt die deutsche Erfahrung, dass man ständig die Systemfrage stellen kann, ohne sie durch Wiederholung einer Antwort näher zu bringen (Oelkers 2006). Es ist auch seltsam, dass die finnische Gesamtschule als Musterbeispiel erhalten muss, ohne die stark selektiven Gymnasien in Finnland und die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Rechnung zu stellen. Aber das ist nicht mein Thema. In meinem zweiten Teil geht es um die Qualität der Schweizer Gymnasien.

2. Die Qualität der gymnasialen Bildung

Die Gymnasien in der Schweiz sind seit einer Reihe von Jahren Objekt wissenschaftsgestützter Evaluationen, die bei aller Punktualität doch gewisse Schlüsse zulassen. 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. Meine Daten entstammen also einer rückblickenden Beurteilung, nachdem die Matur erworben und 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 der gewichteten Noten vor Augen, die - wie knapp auch immer - erreicht werden muss. „Leistung“ ist für nicht wenige Schüler keineswegs die je optimale Anstrengung, sondern das Erreichen der genügenden Ziellinie. 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 Ehemaligenbefragungen³ 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 Studium⁴ und die Kompetenz, neues Wissen zu erwerben. Auch das Wohlbefinden und die Beurteilung durch die Lehrkräfte werden Schnitt positiv bis sehr positiv eingeschätzt.

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 fragten stimmt 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.).
- 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 Befragten angaben, 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 2004, 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.

³ Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

⁴ 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 von Kantonsrat vorgegeben Limit von 75% (Befragung 2006).

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). Die von den Schülerinnen und Schülern eingesetzten Strategien des Lernens und Arbeitens sind keine didaktische Nebensächlichkeit.

- 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“ als Verfahren ist, kann damit nicht schon im Unterricht 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 2004⁵ - EVAMAR 1 - 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. Vor allem Lehrkräfte in Mathematik, Informatik und den Naturwissenschaften geben allerdings an, dass sich ihre Fächer dafür weniger gut eignen als andere Fächer (Evaluation 2004).

Die Konstruktion der Schweizer Maturität ist an das Konzept der breiten Allgemeinbildung gebunden. Das wird in den Zielsetzungen auch ausdrücklich hervorgehoben. Letztlich begründet sich die allgemeine Hochschulreife mit diesem Konzept.

- Aber die von den Schulen anzustrebende „breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung“ (MAR Art. 5,1) wird von den Schülerinnen und Schülern offenbar nicht als Ziel gesehen oder nur eher widerwillig akzeptiert.
- Sie streben nach stärkerer Spezialisierung und votieren so implizit für eine Art Fakultätsmaturität, die möglichst direkt an den Gymnasialunterricht anschliesst.
- Das gilt mindestens für bestimmte Studienrichtungen, die hoch mit dem gymnasialen Profil korrelieren.

Korrelationen zwischen Schulorganisation und Unterrichtsqualität sind nur schwach feststellbar. Dass ein Drittel des Unterrichts ausserhalb des Klassenverbandes besucht wird – in einigen Kantonen auch erheblich mehr - stösst nicht auf Kritik. Allerdings: Je niedriger der Anteil des gemeinsamen Unterrichts beschaffen ist, desto mehr wird ein solcher Unterricht gewünscht - und umgekehrt (Evaluation 2004, S. 108). Die sehr grossen Unterschiede zwischen Kantonen, Schulen und Klassen in der Organisation der Maturitätsausbildung wirken sich auf die Wahrnehmung der Qualität sowie die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler kaum aus. Offenbar können mit ganz unterschiedlichen Organisationsformen

⁵ EVAMAR: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (2004).

vergleichbar gute Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen werden, soweit die Betroffenen dies wahrnehmen. Und: Je länger eine Schule im neuen MAR-System unterrichtet, desto höher sind die Qualitätseinschätzungen (ebd., S. 111).

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

Aus den heute vorliegenden Daten lassen keine Indizien für eine schlechte Qualität der gymnasialen Bildung ablesen, eher im Gegenteil (Oelkers 2008). 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, auch in diesem Sinne kann von einem Erfolg der Ausbildung gesprochen werden. Die fachlichen Ergebnisse von EVAMAR 2 widersprechen diesem im Kern positiven Bild nicht. Allerdings zeigt sich deutlich, dass eine bestimmte Dauer nicht unterschritten werden darf. Dreijährige Kurzzeitgymnasien halten die Qualität nicht und geraten in Rückstand.

Eine aussichtsreiche Qualitätssicherung, anders gesagt, setzt eine auf die Ziele bezogene ausreichende Dauer voraus; der Gymnasiallehrgang sollte also mindestens vier Jahre betragen und auf der Sekundarstufe I vorbereitet sein. Der Zugang kann durch einheitliche Aufnahmeprüfungen erfolgen, ohne dass ich dadurch jetzt auf Zürich verweisen will. Und der Anschluss an die Universität kann durch gemeinsame Standards geregelt werden, das ist leider auch wieder ein Zürcher Projekt. Um davon abzulenken: Was ist mit dem Problem der Studienabbrecher?

Dass die Studienabbrecherquote zu hoch sei, wird politisch als Argument für die nicht mehr genügende Qualität der Gymnasien ins Feld geführt. Statistisch gibt es dafür keinen Beleg, weil eine entsprechende Statistik gar nicht geführt wird. Erfasst wird bislang nur die Studienerfolgsquote, die im Universitätsbereich landesweit bei etwa 70% liegt, mit einem leicht höheren Frauenanteil.⁶ Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass die Quote der Studienabbrecher 30% beträgt.

Der Begriff „Studienabbrecher“ ist statistisch gar nicht definiert. Wer einen Studiengang wechselt, ins Ausland geht oder sich an einer anderen Universität, bzw. einer Fachschule neu einschreibt, schliesst ein begonnenes Studium nicht ab und orientiert sich neu. Das erlaubt aber keinen Rückschluss auf die Studierfähigkeit, die im übrigen auch nicht definiert ist.⁷ Wenn die Universität Zürich eine Erfolgsquote von 60% hat und die ETH Zürich fast 80% erreicht, und wenn die Quote in den Geisteswissenschaften viel tiefer liegt als in den technischen Disziplinen, dann sind wohl eher die Studienreglemente, die Betreuungsverhältnisse und die Anforderungsprofile gefragt.

Mein Schluss lautet so: Die Gymnasien stehen vor Herausforderungen, aber nicht vor unlösbaren Problemen. Das System ist stabil. Was bislang über die Qualität der Gymnasien

⁶ Quelle: `Bundesamt für Statistik.

⁷ Seit drei Jahren befragt die Universität Zürich Studierende, die sich exmatrikuliert haben. Der Rücklauf dieser Befragung ist so gering, dass die Daten nicht ausgewertet werden können.

bekannt ist, rechtfertigt keine Diskussion, die von der allmählichen Auflösung der Gymnasien ausgeht. Sie können den künftigen Entwicklungen eigentlich von einer starken Position aus entgegen sehen, auch wenn die Selbstsicht eine andere ist. Allerdings müssen die Gymnasien sich anpassungsfähig zeigen und sich auf überzeugende Weise weiterentwickeln. Es gibt für den internen Bereich drei Zukunftsaufgaben, die unmittelbar angegangen werden können, nämlich

- die Verbesserung der Unterrichtsqualität,
- die Aktivierung der Schülerrolle
- und mehr Transparenz vor allem im Bereich der Leistungsbeurteilung.

Standards und Tests werden kommen, aber sie arbeiten der Schule nicht entgegen, sondern werden zur Unterstützung der Urteile der Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt. Das ist keine „Standardisierung“ im Sinne einer Uniformität und schon gar keine „McDonaldisierung“ des Unterrichts. Der vorstellbare Horror ist grösser als die erkennbare Wirklichkeit. In der Bildungspolitik gilt manchmal auch das Umgekehrte, die Vision bedroht die Wirklichkeit, ohne sie zu verbessern.

Doch zunächst, woher weiss man, dass man richtig liegt? Der Unterricht kann besser oder schlechter sein, die Qualität hängt stark von der Persönlichkeit der Lehrkräfte ab und der Zusammensetzung der Lerngruppe ab, wissenschaftlich verbriefte Standards für die Lehrkunst gibt es nicht und die Praxis wird individuell gestaltet. Einzelkämpfer gibt es den Schulen weit mehr, als die Ausbildungsliteratur wahrhaben will, die bekanntlich von der Idee beseelt ist, die Praxis warte auf sie. Ich könnte auch sagen, die Qualität des Unterrichts variiert mit dem Talent der Lehrkräfte, das sich in der Praxis bewähren muss. Aber dieser Prozess liegt nicht einfach im Belieben der Lehrpersonen. Aus- und Weiterbildung müssen dafür sorgen, dass bestimmte Anforderungen nicht unterschritten werden. Nicht jeder erreicht das, was neudeutsch „best practice“ heisst, aber an Kriterien des guten Unterrichts muss sich jede Lehrkraft orientieren. Diese Frage wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Kriterien für „guten Unterricht“

Wie wird man nun eine „gute Lehrkraft“? Wenn Befunde aus der Lehrerbildungsforschung zutreffen, dann ist das Berufsfeld der am stärksten sozialisierende Faktor, auf den das im Studium oder in der Weiterbildung Gelernte abgestimmt werden muss. Und was sich so bildet, ist nicht einfach abrufbare „Kompetenz“, sondern zugleich das Bewusstsein des eigenen Könnens. Das schafft für jede abstrakte Aussage ein Problem, also auch für jegliche Kriterien des „guten Unterrichts.“ Das Abstrakte klingt angesichts der Praxis leicht banal, und Ideale können schnell einmal als überflüssige Belehrung erscheinen. Die Experten sind die Handelnden im Feld, die mit theoretischen Positionen wenig anfangen können, zumal dann nicht, wenn sie auf ungeprüfte Weise normativ sind und sich nach Vorschriften anhören, Guter Unterricht, will ich sagen, entsteht nicht dadurch, dass die Bildungsdirektionen Erlasse verschicken, die auf Checklisten basieren.

Soviel zu meiner Absicherung. Ich werde im Folgenden zu sechs Kriterien des Unterrichts etwas sagen.

- Zielorientierung
- Transparenz

- Fachliche Standards
- Deutliche Leistungsanforderungen
- Persönliches Engagement
- Verantwortung für den Lernerfolg

Das erste Kriterium *Zielorientierung* lässt sich als Postulat so fassen: Jeder Unterricht führt einen längeren oder kürzeren Lehr- und Lernprozess zu einem Ziel, der Unterricht besteht aus Sequenzen, hat Struktur und schliesst mit einem Ergebnis ab. Das Ergebnis ist die verbesserte Kompetenz der Schüler in bestimmten fachlichen und überfachlichen Lernbereichen. Unter „Ziel“ ist eine in der gegebenen Zeit erreichbare Grösse zu verstehen, der Grad der Erreichung ist unterschiedlich. In keiner Klasse erreichen alle Schülerinnen und Schüler die Ziele gleich, manchmal werden auch Ziele von einer Mehrheit nicht erreicht und in jedem Fall führt der Unterricht zu *gestuften* Ergebnissen. „Besser“ und „schlechter“ bezieht sich immer auf Kompetenzstufen oder in Zukunft auf Standards. Beispiele dafür sind etwa die Sprachenportfolios, die die Fachdidaktik zunehmend bestimmen.

Dass die Ergebnisse am Ende eines jeden Lehrgangs nie bei allen Schülern gleich sind, ist keine Trivialität. Normalerweise unterstellen Lehrpläne oder wie sie in Deutschland heissen „Regelstandards,“ dass Ziele von allen erreicht werden können oder gar müssen, was aber nicht einmal einen Grenzwert darstellt. Die Zielorientierung muss daher eine verbindliche untere Linie erhalten, die erreichbar ist und sei es mit Förderaufwand; die Leistungen nach oben dagegen werden offen gelassen oder als Normalverteilung erwartet. Daher spricht man in der Schweiz im HarmoS-Projekt unbefangen von „Mindeststandards,“ ohne wie nördlich des Bodensees in einen semantischen Streit zu geraten, ob Mindeststandards nun Regelstandards sind oder nicht.

Das Problem ist, dass der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden muss, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

Das zweite meiner Kriterien für guten Unterricht ist *Transparenz*. Das Kriterium setzt voraus, dass es klare Ziele gibt und durchschaubare Kriterien, die offen kommuniziert werden. Auch für dieses Kriterium gibt es ein Postulat: Der Unterricht ist im Blick auf das Ziel, den Weg und die Bewertung transparent. Die Schüler wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen können und wie ihre Leistungen benotet werden. Damit wird eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler angestrebt, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, „motiviert zu werden“.

- Für das oft missverstandene Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel: Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen, warum sie lernen, was sie lernen.
- Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen.

- Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird oft nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt. Die aber sollten in jedem Unterricht vorhanden sein, der „gut“ genannt werden will.

Zur Transparenz gehören neben der Offenheit der Kriterien und der Planung des Prozesses auch Standortgespräche, die Rückmeldung und Kommunikation der Leistungen sowie möglichst auch des Leistungsverlaufs, wobei auch die Eltern einbezogen werden sollten. Hier können auch neue elektronische Formate hilfreich sein, etwa wenn Schüler und Eltern regelmässig über den Stand der Noten informiert werden. Ein zentrales Problem des Lernerfolgs ist, wie die Schüler ihre Ressourcen einsetzen, was auf Schülerseite immer ein Notenkalkül voraussetzt, das gelegentlich auch ganz unrealistisch sein kann. Eltern wären oft froh, wenn sie in diesen Prozess eingreifen könnten. Transparenz hiesse dann auch Notenehrlichkeit, während heute Eltern auf die Frage, wie der Tag war, von ihren Kindern oft ein knappes „gut“ entgegen nehmen müssen.

Guter Unterricht ist drittens auf die Standards eines *Faches* oder eines Lernbereiches verpflichtet, so wie sie in Lehrplänen und Lehrmitteln festgelegt sind.

- Fachunterricht ist kein Gegensatz zu dem, was in der Literatur „Schülerorientierung“ genannt wird.
- Gemeint ist damit nicht, dass die Schüler über die Standards des Unterrichts entscheiden, sondern dass sie sie möglichst gut lernen können.
- Das verlangt von den Lehrkräften eine fortlaufende Anpassung des Unterrichts an die mit der jeweiligen Klasse gegebene Lernsituation.

Der „Stoff“, wie man früher sagte, muss im Lernniveau gehalten und in der didaktischen Realisierung auf die vorhandene Lerngruppe zugeschnitten werden. Wenn der Ausdruck „Lehrkunst“ eine Berechtigung hat, dann liegt sie hier.

Das Ziel des Unterrichts ist die fortlaufende Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler. Dafür sind - nach Schulstufen unterschieden - deutliche und möglichst hohe *Anforderungen* nötig, die offen kommuniziert werden sollten. Das macht mein viertes Kriterium aus. Die Herausforderung des Unterrichts für die Lernenden besteht darin, Schwierigkeiten zu überwinden und Aufgaben zu lösen, die im Niveau ansteigen.

- Die Erfahrung, mit dem Einsatz ihrer Lernressourcen Fortschritte zu machen und sichtbar besser zu werden, ist für die Schülerinnen und Schüler die *grundlegende* Lernerfahrung.
- Was sie im Niveau erreichen können oder wollen, bestimmen letztlich sie selbst, aber die Lernsituation und insbesondere die Peers der Klasse müssen anregend sein und so eine Herausforderung darstellen.
- Das gilt auch für die Art und Weise, wie gelernt wird, also für die Strategien, die zum Einsatz kommen.

Die Lehrkräfte können nur so gut unterrichten, wie sie selbst kompetent sind. Ihre Kompetenz zeigt sich auch im persönlichen Engagement, nur dann nämlich sind sie glaubwürdig. Das fünfte Kriterium betrifft so die *Lehrperson* selbst, die Art und Weise, wie sie ihre Anliegen vertritt und welchen Eindruck das auf die Schülerinnen und Schüler macht. Entgegen den üblichen Zuschreibungen, auch die Lehrkräfte an Gymnasien haben nicht lediglich ihr Fach vor Augen, was sie irgendwie „unpädagogisch“ machen soll, sondern sie müssen kompetent sein im Vermitteln des Faches, also im Unterricht, der sich auf konkrete Schülerinnen und Schüler bezieht. Ohne Reaktion auf ihre Reaktionen könnte gar kein guter Unterricht stattfinden. In diesem Sinne stimmt die neue Metapher der „Ko-Konstruktion.“ Sie sagt etwas aus über Wechselwirkung.

Das sechste Kriterium bezieht sich auf *Verantwortung*. Die Grundgleichung klingt einfach: Die Lehrkräfte sind für die Qualität des Unterrichts verantwortlich, aber die Schülerinnen und Schüler übernehmen auch Verantwortung für den Erfolg. Das betone ich sechstens, weil in der öffentlichen Diskussion gelegentlich so getan wird, als sei der Nürnberger Trichter am Ende doch noch erfunden worden. Früher sprach man tatsächlich davon, dass etwas „eingetrichtert“ werden muss, so wie „pauken“ oder „bimsen“ Worte für Lerntätigkeiten waren, die vermutlich nicht sehr anregend waren. Aber der Stoff kommt nicht durch einen Trichter in den Kopf. Manche Effizienzerwartungen scheinen aber genau das vorauszusetzen, während Georg Philipp Harsdoerffers „poetischer Trichter,“ der 1647 in Nürnberg zum ersten Male erschien, mit jeder neuen Auflage immer umfangreicher wurde. Wer wie Harsdoerffer in einer Woche die ganze „Poeterey“ lehren will, hat offenbar ein kompliziertes didaktisches Problem.

Im realen Unterricht ist kein Erfolg möglich, ohne dass die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt wären. Das ist weniger trivial, als es klingt. Die Erreichung von Zielen ist davon abhängig, dass und wie die Schüler sich dafür verantwortlich fühlen. Das ist zum Beispiel für die Mehrzahl der Maturaarbeiten an Schweizer Gymnasien einer der zentralen Befunde. Es ist erstaunlich, wie verantwortungsvoll und zielstrebig die Schülerinnen und Schüler an den von ihnen selbst gewählten Themen arbeiten (Oelkers 2008). Eine Verantwortungsklausel sollte auch für den normalen Unterricht möglich sein. Mindestens muss Verweigerung in Standortgesprächen kenntlich gemacht und auch mit den Eltern kommuniziert werden. Die Schule sollte über ein entsprechendes Regelwerk verfügen, das Leistungen und Erwartungen festhält.

Heutige Forderungen nach interdisziplinärem Unterricht, nach verstärkter Selbständigkeit des Lernens oder nach mehr Projektarbeit sind in diesem Rahmen zu sehen. Sofern sie zur Erfüllung der Kriterien beitragen, sind sie willkommen, aber sie sind kein Selbstzweck. Wenn neue Formen wie das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher Oberland sich als erfolgreich darin herausstellen, die Lernverantwortung zu erhöhen, bessere Zielerreichung zu gewährleisten und anspruchsvollere Lernstrategien abzuverlangen, werden andere Schulen sich das genau anschauen und entscheiden, was sie davon übernehmen können. Andererseits ist eine Projektwoche nicht schon deswegen besser, weil sie andere Lernformen nahe legt. Im Volksschulbereich ist in der Schweiz von *erweiterten* Lehr- und Lernformen die Rede, die also der bisherigen Praxis angepasst werden müssen. Der Weg ist nicht umgekehrt möglich.

Wenn es um die Entwicklung der Unterrichtskultur geht, dann müssen die Ziele der Schulen und die verschiedenen Lernformen in ein vernünftiges Verhältnis gesetzt werden. Was immer etwas abfällig „Frontalunterricht“ genannt wird, ist eine sehr ökonomische Form

der Zielerreichung, die ergänzt und auch als Form weiterentwickelt werden kann, ohne dass es klug wäre, damit einen unüberbrückbaren Gegensatz zur Projektmethode oder zum „Selbstlernsemester“ zu verbinden.

Der Einsatz der Lernformen erfolgt pragmatisch, und er muss zielverträglich sein. In der gymnasialen Oberstufe sind nur noch begrenzt Phasen des Ausprobierens möglich. Für elektronische Formate des Unterrichts gilt im Übrigen dasselbe wie für die erweiterte Lehr- und Lernformen. Sie müssen sich im Blick auf Gütekriterien als sinnvoll herausstellen und sind kein Selbstzweck. Mathematik ist über Jahrhunderte erfolgreich mit den Medien Tafel, Kreise, Schwamm unterrichtet worden. Wenn es heute bessere Möglichkeiten gibt, wird die Schule sie nutzen, aber über „besser“ oder „schlechter“ entscheidet die Praxis und nicht die Didaktikindustrie. Wenn Lehrkräfte die Ausstellungen dieser Industrie besuchen, sind sie auf der Suche nach Verwertbarem, nicht einfach nach „Neuem“.

Und noch etwas sei deutlich gesagt:

- Kein Lehrer und keine Lehrerin lässt sich abstrakt über seinen oder ihren Unterricht belehren.
- Guter Unterricht entsteht nicht einfach „in Anwendung“ didaktischer Kriterien, hinter jeder Qualität steht eine persönliche Erfahrung, die für die Akzeptanz von Vorschlägen massgebend ist.
- Kriterien müssen mit einer überzeugenden Praxis verbunden sein und in das individuelle Know How der Lehrkräfte eingehen.
- Die Praxis des Unterrichts ist komplex, durchaus störungsanfällig und abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe.
- Das gilt für jede Lernform, keine verfügt über eine eingebaute Erfolgsgarantie.

Unterricht wird nicht einfach dadurch besser, dass mehr Geld investiert wird, die formalen Qualifikationen der Lehrkräfte ansteigen oder die Schulen eine bessere Ausstattung erhalten. Vielmehr muss das Know How der Lehrkräfte als *Ressource* verstanden werden, ebenso die Lernerfahrungen der Schüler,⁸ die nicht einfach einen Wert an sich darstellen, wie zum Beispiel die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder Lehrer anzeigt; der Werte der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich im Gebrauch. Entscheidend ist nicht, dass Unterricht stattfindet, sondern welche Evidenz er erzielt. Lehren besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler in Anspruch setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen. Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86).

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft. Unterricht ist aber nicht einfach ihre persönliche Angelegenheit, er lässt sich evaluieren. Meine Kriterien gelten für den Input, der Output muss gesondert erhoben werden, mit Noten, Tests und Evaluationen. Erst dann kann wirklich von Qualität gesprochen werden, und erst dann ist guter Unterricht das Markenzeichen der Schule. Die Güte des Unterrichts kann nicht lediglich aus Selbstbeschreibungen oder gutnachbarlichen Beobachtungen basieren, sondern verlangt auch

⁸ „Teachers’ knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students’ experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material” (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

externe Daten. In Zukunft werden das Daten aus Leistungstests und Schulevaluationen sein. Zur Unterrichtsqualität gehört dann auch, dass die Lehrkräfte wissen, wie sie produktiv mit den Daten umgehen können.

Literatur

- 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.
- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006.
- 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.
- Glaser, R.: The Future of Testing. A Research Agenda for Cognitive Psychology and Psychometrics. In: American Psychologist Vol. 36 (September 1981), S. 923-936.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- 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.
- Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.
- Marzano, R.J./Mayeski, F./Dean, C.B.: Research into Practice Series: Implementing Standards in the Classroom. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL) 2000.
- Oelkers, J.: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 179-200.
- 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.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Technologie 2008.
- 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.
- Ravitch, D.: National Standards in American Education: A Citizen’s Guide. Washington, DC: Brookings Institution 1995
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.