

Jürgen Oelkers

*„Hochschulreife und Studierfähigkeit“
Bemerkungen zur Entwicklung des Gymnasiums^{*)}*

1. Die Geburt der „Hochschulreife“ aus der Not der Bildung

Was wir „Hochschulreife“ oder „Maturität“ nennen, ist auf ziemlich kuriose Weise entstanden. Das Abitur ist bekanntlich eine preussische Erfindung. Sie geht zurück auf niemand Geringeren als Friedrich den Grossen, sicher der am meisten gebildete König, der je auf einem Thron sass. Er zog 1780 in dem berühmten Brief „Über die deutsche Literatur und die Mängel, die man ihr vorwerfen kann“, ¹ eine Bilanz der deutschen Bildung. Die Bilanz fiel krass aus. Friedrich, der französisch schrieb, sah im Blick auf das Deutsche seiner Zeit eine „halbbarbarische Sprache“ vor sich, die in ebenso viele Mundarten zerfalle, wie das Land Provinzen habe und deren Reden einem „Kauderwelsch“ gleichkomme. ² Man könne von dem „Gewerbefleiss“ der Deutschen nicht auf ihre Bildung schliessen, deren abendländische Quellen nicht mehr erschlossen werden, weil kaum noch jemand Griechisch lernt und viel zu wenige richtig Latein.

Schuld an der Bildungsmisere waren die Lehrer. Die Zahl „guter und geschickter Lehrer“, so Friedrich, ist klein. Die meisten sind „Pedanten“, die sich bei „Nichtigkeiten“ aufhalten und die Hauptsache - die Bildung ihrer Schüler - verpassen.

„Breit, weitschweifig, langweilig, gehaltlos in ihrem Unterricht - so ermüden sie ihre Schüler und flössen ihnen Widerwillen gegen die Studien ein. Andere versehen ihr Amt nur ums Geld. Ob ihre Zöglinge durch ihren Unterricht etwas lernen oder nicht, ist ihnen gleich, wenn sie nur ihr Gehalt pünktlich ausbezahlt bekommen. Noch schlimmer ist es, wenn solche Lehrer selbst mangelhafte Kenntnisse besitzen. Wie sollen sie anderen etwas beibringen, wenn sie selber nichts wissen?“ (Friedrich II. 1985, S. 70)

Man sieht, Lehrerschelte ist eine historische bewährte Gattung der Polemik mit hohem Wiedererkennungswert. Die Form ist die der allgemeinen Verdächtigung, die meistens nur den Ärger der Beschuldigten nach sich zieht, in diesem Falle aber weitreichende Folgen hatte.

Friedrich nämlich hatte bereits am 5. September 1779 in einer Kabinettsordre die energische Neugestaltung des höheren Schulwesens angeordnet. Adressat war der zuständige

^{*)} Vortrag in der Kantonsschule Wettingen am 11. Juni 2009.

¹ *Über die deutsche Literatur; die Mängel, die man ihr vorwerfen kann; die Ursachen derselben und die Mittel, sie zu verbessern* (Friedrich II 1985, S. 60-99).

² Luther hat bekanntlich das Kauderwelsch auf die Rätoromanen bezogen.

Minister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz und Leipe, der mit dem Auftrag so umging, wie das in Behörden oft der Fall ist, er liess sich Zeit. Zedlitz war von 1770 an preussischer Minister, zuständig auch für den Bildungsbereich. Erst am Ende seiner Amtszeit im Jahre 1787, acht Jahre nach Auftragserteilung, liess Zedlitz ein Prüfungsreglement ausarbeiten, das den Zugang zu den, wie es heisst, „nach Überzeugung nicht weniger Zeitgenossen überfüllten Hochschulen“ regeln sollte. Die Prüfung sollte sicherstellen, dass der Wissensstand der Studenten erhöht und ein annähernd gleiches Niveau ihrer Kenntnisse erreicht wird (Mainka 1995, S. 593/594).

Damit war das Problem der „Schnittstelle“ erfunden:

- Wie kann sichergestellt werden,
- dass ein Studium ohne allzu grosse Unterschiede in der Vorbildung der Studierenden aufgenommen
- und so möglichst rasch absolviert wird?

Die Antwort war - nicht überraschend - eine Prüfung für alle Bewerber vor Beginn des Studiums. Der Vorschlag kam von den Universitäten, genauer: vom Kanzler der Reformuniversität Halle. Gedacht war an eine „öffentliche Aufnahmeprüfung für alle einheimischen Studienbewerber“, die Prüfung sollte von einer speziellen „Examinationskommission“ durchgeführt werden und wer den Anforderungen nicht genügte, sollte erstmalig in der Geschichte abgelehnt werden können.

Zuvor war der Zugang frei und weitgehend unregelt. Die Hochschulen klagten über den wachsenden Zustrom von unqualifizierten Studenten, wobei sie selbst niemanden abwiesen und nur auf natürlichen Verlust setzten. Das Verhältnis von Gymnasien und Universitäten war generell von Unzufriedenheit geprägt, die sich in zahlreichen Klagen manifestierte und am Ende so anschwell, dass, wie man heute sagt, Handlungsbedarf angesagt war. In der Kabinettsordre, die einen regulierenden Lehrplan für die Gymnasien enthielt und Lateinunterricht gerade für die praktischen Berufe empfahl, wurde mehr Engagement der Lehrerschaft angemahnt sowie von den Schülern strenge Disziplin erwartet und - „selbständiges Arbeiten von Anfang an“ (ebd., S. 347).

Aufgrund solcher Einschätzungen und einer sich häufenden Kritik machte der Kanzler der Universität Halle den Vorschlag, einheitliche Aufnahmeprüfungen einzuführen. In der Begründung seines Vorschlages überbot er seinen König noch in der Defizitanalyse, wenn er festhielt,

„dass sich unter den jungen Leuten, welche die Universität beziehen, ständig eine nicht geringe Anzahl von solchen Subjecten befindet, die nicht allein in den beiden sogenannten gelehrten Sprachen, sondern auch in den übrigen noch wichtigeren Vorkenntnissen, die sie von den Schulen mitbringen sollten, so unwissend sind, dass ihre Unwissenheit bald Mitleiden, und bald Widerwillen erregen muss“ (Schwartz 1910, S. 67).

Aus der Wortwahl kann man schliessen, dass nicht erst heute versucht wird, mit Klagesemantik die Bildungspolitik anzutreiben. Wir sind in Preussen: Der Vorschlag ging an eine neue Behörde, nämlich das von Zedlitz eingerichtete Oberschulkollegium, welches für die Schulaufsicht zuständig war. Das Kollegium beschloss, vor dem Entscheid erst einmal Gutachten einzuholen. Der Vorschlag wurde an die Universitäten und Gymnasien

weitergegeben, die innerhalb von vier Wochen antworten mussten. Auch heutigen Behörden ist diese Praxis der Beschleunigung durch Eilbedürftigkeit nicht fremd.

Das Ergebnis war eine Weichenstellung in der Schulgeschichte, denn der Vorschlag der Universität Halle wurde abgelehnt und zwar einhellig. Beide Seiten, die Rektoren der Gymnasien wie die Leiter der Hochschulen, plädierten dafür, den Zugang zu den Universitäten durch eine einheitliche Prüfung *am Ende der Schulzeit* zu regeln, also keine Eingangsprüfungen vorzusehen (Mainka 1995, S. 597). Ende Februar 1788 beriet das Kollegium das Ergebnis der Begutachtung und eines seiner Mitglieder, der Berliner Gymnasialrektor Friedrich Gedike, wurde mit der Ausarbeitung eines Reglements beauftragt. Was er dann vorlegte, übrigens abgefasst in genau 10 Paragraphen, war das erste Maturitätsreglement im deutschen Sprachraum, das von dem ausging, was bis heute „allgemeine Hochschulreife“ genannt wird.³ Es basierte auf Defizitannahmen, Mängelklagen und allgemeiner Unzufriedenheit mit den Gymnasien.

Das ist heute natürlich anders - das Gymnasium ist eine historisch bewährte Schulform, die seit einigen Jahren Objekt verschiedener Studien geworden ist, aus denen sich ein gewisser Reformbedarf abgeleitet hat. Dabei konzentrieren sich die Forderungen vor allem auf die Veränderung der Unterrichtskultur der Gymnasien. Ich werde damit beginnen und einige Daten aus Studien zum Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler präsentieren (2). In einem zweiten Schritt gehe ich auf das „selbständige Arbeiten von Anfang“ ein und zeige, was sich damit für die Gymnasien verbinden lässt und was besser nicht gemacht werden sollte (3). Was dann kommt, ist unvermeidlich, ich gehe kurz auf HarmoS und seine Folgen für das Gymnasium ein (4). Abschliessend stelle ich dann noch zwei Beispiele für eine weitergehende Schulreform vor, nämlich das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Wetzikon und das Projekt „Kompetenzen im Kontext“ des Gymnasiums Romanshorn (5).

2. Der Unterricht des Gymnasiums und seine Adressaten

Die über die Gymnasien in der Schweiz vorliegenden Evaluationen lassen bei aller Vorläufigkeit doch gewisse Schlüsse zu. Im Kanton Zürich werden die Absolventinnen und 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.

³ Als die neue Reifeprüfung am 8. Januar 1789 erlassen wurde, hatte sie lediglich empfehlenden Charakter. Es dauerte bis 1834, bevor ein neues Reglement den preussischen Gymnasien definitiv das Privileg zuteilte, allein für den Hochschulzugang zuständig zu sein (Reglement 1834).

Die Schulen sind Leistungsschulen und werden auch so wahrgenommen, wenngleich nicht immer im Sinne der Erwartungen der Lehrkräfte. Aber das ist normal, die Schülerinnen und 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 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 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 fünf bisher vorliegenden Ehemaligenbefragungen⁴ gute Noten im Blick auf die für das Studium bei Eingang notwendige Fachwissen 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 Studium⁵ und die Kompetenz, neues Wissen zu erwerben. Auch das Wohlbefinden und die Beurteilung durch die Lehrkräfte werden im 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 etwas über 50% der Befragten stimmten 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).

⁴ Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

⁵ 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).

Interessant ist, dass Absenzen – d.h. das 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.

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 Nebensächlichlichkeit.

- 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 schulische Wohlbefinden verbessert hat, reicht nicht aus, um auch den Ertrag des Lernens und so die Leistung zu verbessern.

Das *Know-how* des Lernens ist zu 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. Vor allem diese Einsicht hat die bildungspolitische Agenda bestimmt.

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 Schülerinnen und 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 und dann 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. Aber was heisst das für die Hochschulreife, die ja mehr sein muss als eine Formel für ein Reglement? „Hochschulreife“ ist allerdings in den mehr als zweihundert Jahren ihres Bestehens auch nie wirklich operationalisiert worden, so dass man mit einer grossen Unschärfe leben muss, die sich eigentlich erst mit dem Erfolg des Studiums beseitigen lässt.

3. Die allgemeine Hochschulreife

Die erste landesweite Befragung aller Schweizer Gymnasien aus dem Jahre 2004⁶ - EVAMAR 1 - stützt die Zürcher Daten: In fachlicher Hinsicht 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.

⁶ EVAMAR: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (2004).

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).

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

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, die möglichst direkt an den Gymnasialunterricht anschliesst.

Doch diesem Wunsch nachzugeben, würde den Einstieg in eine Fach- oder Fakultätsreife bedeuten, die mit der Leitidee des MAR nicht vereinbar wäre. Die breite gymnasiale Allgemeinbildung sollte daher als begründendes Prinzip unbedingt erhalten bleiben. Allerdings muss mehr getan werden, den Sinn dieses Prinzips und so die Anlage des gymnasialen Curriculums verständlich zu machen. Die Adressaten des Prinzips verstehen es oft nicht einmal ansatzweise.

Adressaten sind die Schülerinnen und Schüler. Sie 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“ oft 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. Aber es ist zur Wahrung der Breite der Ausbildung und so zur Sicherung der allgemeinen Hochschulreife wichtig, dass es auch „ungeliebte Fächer“ gibt (Oelkers 2008).

Aus den heute vorliegenden Daten lassen sich keine Indizien für eine schlechte Qualität der gymnasialen Bildung ablesen, eher im Gegenteil. 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, auch wenn die Differenzen im Leistungsverhalten genauer sichtbar werden. Ein Angriff auf die allgemeine Hochschulreife ist damit aber nicht verbunden.

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 bezogen ausreichende Dauer voraus.

- Der Gymnasiallehrgang sollte also mindestens vier Jahre betragen und auf der Sekundarstufe I gut vorbereitet sein.
- Der Zugang kann durch einheitliche Aufnahmeprüfungen erfolgen,
- und der Anschluss an die Universität kann durch ein gemeinsam getragenes Curriculum geregelt werden, wie dies im Zürcher Projekt HSGYM (2008) der Fall ist.

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.⁷ 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.⁸ 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 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

- Verbesserung der Unterrichtsqualität.

⁷ Quelle: Bundesamt für Statistik.

⁸ 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.

- Selbständiges Lernen und die Aktivierung der Schülerrolle.
- 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.

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. Die Güte des Unterrichts kann nicht lediglich aus Selbstbeschreibungen oder gutnachbarlichen Beobachtungen basieren, sondern verlangt auch externe Daten. In Zukunft werden das auch Daten aus Leistungstests und Schulevaluationen sein. Zur Unterrichtsqualität gehört es dann, dass die Lehrkräfte wissen, wie sie produktiv mit den Daten umgehen können.

Aber das sind schon HarmoS-Folgen, auf die ich jetzt kurz eingehen werde, wohl wissend, dass im Kanton Aargau seit dem Entscheid über das Bildungs-Kleeblatt das Wort „HarmoS“ eigentlich nicht mehr in den Mund genommen werden darf. Vielleicht spreche ich zur Tarnung besser von „Bologna-Folgen“. Die Unterschrift unter die Bologna-Erklärung war bekanntlich der Flügelschlag, der alles ausgelöst hat, womit ich weder der Chaostheorie noch den Abstimmungsgegnern Recht gebe.

4. *HarmoS und die Frage nach den Standards*

Der Verlauf der politischen Diskussion über HarmoS 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. 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 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 im täglichen Unterricht zum Einsatz kommen, was genau damit gefordert wird und wie die Ergebnisse des Unterrichts überprüft werden.

Angesichts der gelegentlich etwas irreführenden Diskussion muss festgehalten werden:

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 auch in der Praxis neu wäre (Oelkers 2004).

Der Grad der Standardisierung der Schule zeigt sich nicht zuletzt in den Verfahren der Leistungsbeurteilung 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 1642¹⁰ sah zum ersten Male im deutschen Sprachraum ein einheitliches

¹⁰ Das heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von Andres Reyher (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus* zurück. 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 über 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.

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* genügte 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

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 werden. 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 die Absolventenbefragungen aus Zürich, zeigen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten es eigentlich 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 und die Daten zur Schulentwicklung nutzen.¹¹ Evaluieren kann man aber nur, wenn Standards gegeben sind und beachtet werden. Aus diesem Grunde stellt sich auch Entwicklungsbedarf, der mehr sein muss, als Vergleichsarbeiten einzuführen.

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

¹¹ Ein Angebot ist die *Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation (IFES)* an der Universität Zürich.

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. Das gilt auch für elektronische Formate des Unterrichts, sie müssen sich im Blick auf Gütekriterien als sinnvoll herausstellen und sind kein Selbstzweck. Mathematik ist über Jahrhunderte erfolgreich mit den Medien Tafel, Kreide, Schwamm unterrichtet worden.

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,¹² die nicht einfach einen Wert an sich darstellen, wie zum Beispiel die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder Lehrer anzeigt; der Wert der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich im Gebrauch.

Bildungsstandards im HarmoS-Projekt 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.

Der Vorrang *fachlicher* Ansprüche in den vorliegenden Konzepten der Bildungsstandards bestätigt in mehrfacher Hinsicht das gymnasiale Bildungsprofil. Es ist

¹² „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).

verblüffend, wie stark 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.

Soweit verweist HarmoS also nicht auf eine Revolution. Entwicklung ist gleichwohl angesagt. Abschliessend stelle ich zwei Beispiele vor, an denen sich zeigen lässt, wie die Gymnasien die Forderung nach Erhöhung des Anteils selbständigen Lernens aufnehmen können, ohne ihre fachliche Identität preiszugeben. Interessant an den Beispielen, dass sie selbständiges Lernen nicht als Appell verstehen, den die Schulleitung einfach an die Lehrkräfte weiterreicht. Vielmehr geht es darum, neue Gefässe zu entwickeln, ohne die solche Appelle mit Sicherheit nur verhallen können. Darin sind Schulen bekanntlich sehr geübt, und man würde sie nicht erst nehmen, würde man diesen Faktor übersehen.

5. *Zwei Versuche mit Organisations- und Curriculumreform*

Die organisatorische und curriculare Grundeinheit nicht nur des Gymnasiums, sondern auch der Universität ist das Fach. Die viel diskutierte Studie „Hochschulreife und Studierfähigkeit“ konnte nur zustande kommen, weil genau das die Voraussetzung war. Die curricularen Analysen und Empfehlungen zur Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität beziehen sich auf 25 Fächer oder Fachbereiche, nicht auf interdisziplinären Unterricht. Er wird nicht ausgeschlossen, aber deutlich auf Projekte und andere Gelegenheiten für den Austausch zwischen den Fächern beschränkt. Auch der zweisprachige Unterricht der Gymnasien ist immer fachbezogen, was ebenso für die weitaus meisten Maturaarbeiten gilt. Eine zentrale Frage ist, wie dieses austarierte System mit Gewinn weiterentwickelt werden kann.

Zunächst, Entwicklung bei Wahrung der Identität ist überall angesagt, wo es Gymnasien gibt. Ich erinnere daran, dass zu den Gewinnern des letztjährigen Deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung das Schiller-Gymnasium in Marbach zählte, das mit einem ausgefeilten Förderkonzept und hochgradig individualisierten Unterricht auf sich aufmerksam machte. Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten und in den Abiturprüfungen wurden dadurch nicht schlechter, sondern besser, weil die Schülerinnen und Schüler zielbezogen und ressourcenorientiert arbeiteten. Genau das lässt sich auch in der Schweiz beobachten, oft wenig beachtet von der Öffentlichkeit, die davon ausgeht, dass sich die Gymnasien eigentlich gar nicht entwickeln, weil sie keinen Anreiz haben und so strukturkonservativ bleiben können.

Die 21 staatlichen Gymnasien im Kanton Zürich erhalten Globalbudgets, die sich zu 75 Prozent von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler her bestimmen.¹³ Je mehr Schüler eine Schule anzieht, desto mehr Mittel erhält sie. Das gilt bei freier Schulwahl auch

¹³ Für Verwaltung und Betrieb der Schule erhält jede einzelne Schule pro Schüler einen Betrag von Sfr. 3.276.- (Stand Januar 2006). Der Betrag für den Unterricht wird nach folgendem Schlüssel berechnet: Beitrag für Unterricht = Anzahl Lernende x typenspezifischer Lektionenfaktor x schulspezifische Lektionskosten. Der typenspezifische Lektionenfaktor richtet sich nach der Form des Gymnasiums (es gibt Langzeitgymnasien mit sechs und Kurzzeitgymnasien mit vier Jahren Dauer), nach der Anzahl der Profile, also der Unterschiede im Angebot, sowie nach unterschiedlichen Schultypen (etwa der Kantonalen Maturitätsschule für Erwachsene). Der höchste Lektionenfaktor liegt 6% über dem tiefsten. Die schulspezifischen Lektionskosten bilden im Wesentlichen die altersbedingten Unterschiede des jeweiligen Lehrkörpers ab (Aktueller Stand 2006, S. 56).

umgekehrt. Die Leistungen der Schulen werden durch Kontrakte festgelegt. Es gibt Leistungsindikatoren, deren Erreichung mit Hilfe der erwähnten Absolventenbefragungen gemessen wird. Die Indikatoren reichen von der Zufriedenheit über die allgemeine Bildungsqualität der Schule bis zu den Kompetenzen, die bei Aufnahme des Studiums nötig waren. Die Schulen erhalten dann eine Rückmeldung über ihre Ergebnisse, es gibt allerdings noch keine vergleichende Bewertung. Gleichwohl müssen die Schulen ein attraktives Programm anbieten, wenn sie in einer Konkurrenzsituation ihre Nachfrage erhalten oder steigern wollen (Aktueller Stand 2006).

Genau das ist passiert. Seit Inkrafttreten des neuen Mittelschulgesetzes im Juni 1999 hat ein geregelter Wettbewerb Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Schulentwicklung ausgelöst. Die Schulen haben sich vor der Verabschiedung des Gesetzes mit Händen und Füßen gegen Globalbudgets gewehrt. Heute würde niemand mehr zum alten System zurückkehren. Die Massnahmen oder besser die Ideen zur Entwicklung reichen vom „Selbstlernsemester“ über die zweisprachige Maturität bis hin zur Neugestaltung der Unterrichtskultur, was in Gymnasien kein leichtes Unterfangen ist, weil das Fach und seine Anforderungen im Mittelpunkt stehen.

Das „Selbstlernsemester“ ist auch von den deutschen Medien als interessanter Schulversuch dort herausgestellt worden, wo es kaum grössere Versuche gibt, nämlich auf der Sekundarstufe II. 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).

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, weitere interne Erhebungen sind inzwischen erfolgt, die den Unterschied zum Pionierjahrgang erhoben haben und das Projekt anpassen. Aufgrund dieser Vorlagen ist der Versuch vor einigen Monaten durch einen Beschluss des Zürcher Bildungsrates generalisiert worden. Nunmehr gehört das „Selbstlernsemester“ zum Curriculum der Kantonsschule Wetzikon und wird so zur Standarderfahrung aller Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Lehrgang durchlaufen.

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 im gewohnten 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).

Mit dieser Botschaft schliesse ich nicht. Der Regierungsrat des Kantons Thurgau hat am 3. März diesen Jahres einen weit reichenden Schulversuch beschlossen, der vom Gymnasium Romanshorn durchgeführt wird. Die Schule ist beauftragt worden, ein gymnasiales Gesamtcurriculum zu entwickeln, das den Titel trägt: „Kompetenzen im Kontext“, abgekürzt KiK. Bereits am 21. November 2006 wurde ein Versuch mit „offenem Unterricht“ bewilligt, der dem Prinzip des „Selbstlernsemesters“ nahekam, also eigenständiges Lernen nach einem „offengelegten Programm“ mit Lernzielen und Lektionsinhalten „jeweils für mehrere Wochen“ vorsah (Der Regierungsrat 2006). Hier schliesst KiK an. Der Versuch dauert von 2009 bis 2016, derzeit findet die Entwicklung des Curriculums statt, das in zwei von fünf Klassen mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 realisiert werden wird.

Begründet wird der Versuch vom Thurgauer Regierungsrat wie folgt:

„Kompetenzen werden genauso sorgfältig evaluiert wie das Fachwissen. Im kantonalen Lehrplan für die thurgauischen Maturitätsschulen ist eine grosse Zahl von Kompetenzen definiert. Viele davon lassen sich im isolierten Fachunterricht nur schwer fördern. Mit einem Schulversuch sollen innerhalb thematischer Module diese Kompetenzen problembezogen und in komplexen Anwendungen planmässiger ausgebildet werden“ (Der Regierungsrat 2009).

Die curriculare Kernidee ist die Aufteilung des Schuljahres in Phasen mit solchen „thematischen Modulen“ und Phasen mit Fachunterricht. Die Module haben ein übergeordnetes Thema, zum Beispiel „Lebensräume“, das fünf Wochen lang unterrichtet wird. Danach folgt Lernarbeit innerhalb der Fächer ohne gemeinsame Aufgabe, so jedoch, dass das modular Gelernte vertieft werden kann. Die Schüler arbeiten mit jedem Schuljahr selbständiger, am Ende sollen die akademischen Kompetenzen stehen, die die „Hochschulreife“ ausmachen.

Die einzelnen Module sind interdisziplinär angelegt, sie haben jeweils Lead-Disziplinen, die für sie schwerpunktmässig zuständig sind. Beim Thema „Lebensräume“ wären dies Geografie, Wirtschaft und Recht, unterstützt durch Geschichte und Philosophie, weil das Kernproblem des Themas auch ethische Belange tangiert. Die Module werden von den Lehrkräften vor Ort entwickelt. Sie werden während zwei Wochen im Semester vom laufenden Unterricht freigesetzt und strukturieren das Modul anhand konkreter Vorgaben. Die

daraus entstandene Skizze wird ausgearbeitet, bis zum Ende dieses Jahres werden vier Module fertig sein. Das Kollegium steht voll hinter dem Projekt, anders wäre es nicht machbar.

Ebenfalls erprobt werden neuartige Rückmeldesysteme für die Schülerinnen und Schüler, die ja erleben und einordnen müssen, was ein geordneter „Kompetenzaufbau“ ist oder auch sein muss. Es macht einen Unterschied, ob im Mathematikunterricht lediglich die Noten der Proben kommuniziert werden oder zwischen den Ergebnissen der Übungen und der tatsächlichen Prüfung ein sichtbarer Zusammenhang besteht. Und es ist ein Unterschied, wenn im Physikunterricht der Weg vom physikalischen Alltagsphänomen zur physikalischen Abstraktion von den Lernenden selber festgehalten und kommentiert wird, statt einfach nur Gesetze im Theorieheft zu notieren. Dazu sind Instrumente nötig, die einen fortlaufenden Zusammenhang herstellen zwischen den Aufgaben und den Leistungen.

Hat damit zum Schaden des Fachunterrichts nun endlich die Projektmethode das Gymnasium erreicht und schleift die letzte Bastion? Es ist gerade kein isoliertes „Projekt“ zu Beginn oder am Ende des Schuljahres, wie das heute üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbstständigen Lernens andererseits. Der Massstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt in eigenständigen Arbeiten zeigen muss.

Der Versuch macht Sinn, sofern der Unterricht sichtbar verbessert wird, also für höhere Motivation sorgt und nachhaltiger das Lernen beeinflusst, weil konkrete Probleme und eigene Lösungen einen Teil des Weges bestimmen. Ausserdem wird sichtbar, was den meisten Schülerinnen und Schülern heute verborgen bleibt, nämlich was den Zusammenhang der gymnasialen Fächer ausmacht. Der Fachanspruch selbst darf nicht gesenkt, sondern muss besser zur Geltung gebracht werden. Und das muss sich in Noten *und* im Verstehen niederschlagen. Leider lässt sich nicht in Erfahrung bringen, was Friedrich der Grosse zu solchen Versuchen gesagt hätte.

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 Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.

Der Regierungsrat des Kantons Thurgau Protokoll Nr. 854 vom 21. November 2006.

Der Regierungsrat des Kantons Thurgau Protokoll Nr. 177 vom 3. März 2009.

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.
- Friedrich II., König von Preussen, und die deutsche Literatur. Texte und Dokumente. Hrsg. v. H. Steinmetz. Stuttgart: Metzler 1985.
- HSGYM - Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: HSGYM 2008.
- 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.
- Mainka, P.: Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms II. von Preussen. Berlin: Duncker&Humblot 1995. (= Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte. Herausgegeben im Auftrag der Preussischen Historischen Kommission von Johannes Kunisch, Band 8).
- Oelkers, J.: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 179-200.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Berlin 1834.
- Schwartz, P.: Die Gelehrtenschulen Preussens unter dem Oberschulkollegium 1787-1806 und das Abiturientenexamen. Band 1. Berlin: Weidmann 1910.