

Jürgen Oelkers

Die „Vision“ der selbstständigen Schule^{)}*

1. Von Helmut Schmidt lernen

Man kann sich bekanntlich auf Helmut Schmidt berufen, wenn man „Visionen“ gegenüber skeptisch sein will. Und Skepsis scheint immer angebracht, wenn es um pädagogische Visionen geht, die oft nicht einmal die philologische Bedingung des Wortes erfüllen, nämlich *visus*, einen Blick, darstellen. Ein Blick verlangt ein Objekt, Schulvisionen aber sind kommunikative Metaphern, die die beste aller pädagogischen Welten bestimmen sollen, ohne Realitätskontakt zu benötigen, die also eine Theodizee ganz eigener Art darstellen. Diese Metaphern haben vielleicht auch aus diesem Grunde etwas Überfallartiges, sie sollen - obwohl wenig erotisch - unwiderstehlich sein, man denke an Visionen wie die „intrinsische Motivation“, die „ko-konstruktive Lernumgebung“, das „notenfreie Lernen“, oder „Finnland“ als das Wunderland der Bildung.

Fragt man, was sich hinter solchen Visionen verbirgt, dann schwindet der Reiz sofort, und dies ganz ohne einen Arzt bemüht zu haben, wie Helmut Schmidt 1980 im Wahlkampf geraten hat.

- „Intrinsische Motivation“ ist eine normative Fiktion der Lehrerbildung und praktisch ein seltenes Ereignis,
- die „ko-konstruktive Lernumgebung“ ist eine Erfindung der Unterrichtsforschung, die nicht sehr empfindlich ist gegenüber den realen Klassengrößen,
- das „notenfreie Lernen“ kann seit dem Gothaer Schulmethodus von 1642 eigentlich als widerlegt gelten,
- und Finnland ist zwar immer der Sieger in den PISA-Tests, aber nicht der Gewinner im Wettkampf der Bildungsgerechtigkeit.

Allerdings war Helmut Schmidt selbst Nutzniesser einer Vision, und zudem noch einer pädagogischen. Er legte 1937 an der Hamburger Lichtwarkschule sein Abitur ab. Die Schule ist 1914 als Realschule gegründet worden und wurde 1919 zur deutschen Oberschule erweitert. Sie war eine von nur fünf reformpädagogischen Schule im Bereich der Höheren Bildung, die in der Weimarer Republik bestanden haben. Die Schule ist nach Ideen von Alfred Lichtwark entwickelt worden, dem langjährigen Leiter der Hamburger Kunsthalle, der im Januar 1914 gestorben war. Das 1925 endlich fertiggestellte Schulgebäude stammte von dem Stararchitekten Fritz Schumacher, Hans Henny Jahnn erbaute die Orgel für die Aula und Peter Petersen war der erste Schulleiter nach dem Krieg.

^{*)} Vortrag auf der Pädagogischen Tagung 2010 des Hessischen Philologenverbandes in der Tagungsstätte Weilburg am 25. Februar 2010.

In einem Interview mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 8. April 2005 sagte Helmut Schmidt:

„Ich habe das Glück gehabt, auf einer wirklich erstklassigen Schule in Hamburg zu sein, auf der Lichtwarkschule. Erstklassig war die Schule insofern, als sie uns beigebracht hat, selbständig zu arbeiten, aber auch, weil sie im wesentlichen der Literatur, der Musik und den schönen Künsten zugeneigt war. Sprachen und Naturwissenschaften haben wir leider nicht richtig gelernt“
(FAZ v. 8. April 2005).

Das Beispiel zeigt, wie sich der Nutzniesser einer pädagogischen Vision je nach deren Gewichtung immer auch als benachteiligt hinstellen kann. Schulen wie die Lichtwarkschule nennen sich gerne „ganzheitlich“, was man auch als Verschleierung ihrer Schwächen verstehen kann, denn wirklich *ganzheitlich* ist keine Schule.

Interessanterweise heißen heutige Visionen der zukünftigen Schule aber nicht ganzheitlich, sondern „selbstständig“, was man angesichts der Regelungsdichte der deutschen Bildungsbürokratie auch als Ansinnen verstehen kann, Helmut Schmidts Rat doch noch zu befolgen. Wer die Vision einer „selbstständigen Schule“ hat, sollte zum Arzt gehen. Damit könnte man es bewenden lassen, aber dann wäre nicht nur mein Vortrag zu Ende, sondern auch das Tagungsthema erfolgreich unterlaufen. Und man kann auch nicht einwenden, dass die Heilungschancen gering sind, weil sich das dringlich Gewünschte in der Pädagogik nicht kurieren lässt.

Doch wer sich in Sachen pädagogische „Visionen“ auf Helmut Schmidt bezieht, muss eine ganz andere Pointe in Kauf nehmen, denn die „selbstständige Schule“ ist paradoxerweise nur für die Kultusbürokratie eine Vision, und dies auch nur, weil die neue Managementsprache die Redewendung vorschreibt. Jedes Unternehmen, das etwas auf sich hält, hat heute eine Vision, die manchmal auch „Firmenphilosophie“ genannt wird, in Verkennung dessen, was gemeinhin unter Philosophie verstanden wird. Auch Schulen geben sich heute Visionen, die merkwürdigerweise „Leitbilder“ genannt werden, obwohl sie nur aus Text bestehen und so Auslegekunst verlangen, was vermutlich die Leitung eher behindert als befördert.

Der Arbeitsaufwand, den Schulen betreiben müssen, wenn sie Leitbilder erstellen, ist nie berechnet worden. Aber wenn nach solchen Anstrengungen mit einer unnachahmlichen Wendung festgestellt wird, die Schule sei auf dem Weg zu einer „lernenden Organisation“ und so zu mehr „Selbstständigkeit“, dann muss zunächst festgestellt werden, dass Schulen nie etwas anderes waren als lernende Organisationen mit hoher Eigenständigkeit, die wissen, wie sie mit Erlassen umgehen müssen, ohne Schaden zu nehmen. Die Optik der Kultusbehörden unterschätzt regelmässig den tatsächlich vorhandenen Grad an Schulautonomie; nur im Organigramm sind Schulen wirklich „nachgeordnete Behörden“.

Diese Feststellung scheint Vortrag wie Tagung erneut in eine thematische Sackgasse zu führen, denn offenbar ist die „selbstständige Schule“ weder eine „Worthülse“ noch ein „Königsweg“, sondern einfach Realität. Damit werde ich beginnen: Schulen werden nicht neu erfunden, nur weil die Expertenkommunikation neue Begriffe geprägt hat. Anders als die Kultusbürokratie annimmt, ist das Kernproblem nicht die organisatorische „Selbstständigkeit“ einer Schule, so wichtig die auch sein mag, sondern der Nutzen dieser Organisation für den Unterricht. Die Postulate von „mehr“ oder „höherer“ Selbstständigkeit in den Schulen müssen sich primär auf den Unterricht beziehen und erst nachgeordnet auf pädagogische

Konferenzen, Elternarbeit oder die Fortbildung der Lehrkräfte. Abschliessend diskutiere ich einige Schweizer Beispiele, die zeigen, was Entwicklung zu mehr Selbstständigkeit im Unterricht des Gymnasiums bedeuten könnte.

Damit beschränke ich die Reichweite meines Themas. Ich werde nichts sagen über die damit assoziierten Reizthemen wie „externe Evaluationen“, „Bildungsstandards“, „Leistungstests“, „weisungsbefugte Schulleitungen“ oder andere Instrumente der Qualitätssicherung, die dann zur Marter werden, wenn sie nichts zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen, was zumindest in der Schweiz durchaus der Fall sein kann. Aber „selbstständig“ ist eine Schule vor allem dann, wenn sie es versteht, ihr Kerngeschäft, den Unterricht, zu entwickeln. Das setzt voraus, der Ausdruck „Entwicklung“ wird nicht so verwendet, wie das Schulreformer oft tun. Sie glaube bekanntlich, die Praxis warte auf sie.

2. Die faktische Eigenständigkeit der Schule

Eine zentrale Frage der Schulentwicklung ist, wann und unter welchen Umständen Schulen *neue* Probleme akzeptieren. Diese Frage wird sich nur dann beantworten lassen, wenn die Lernprozesse *in* den Schulen beschrieben werden. Schulen reagieren nicht einfach auf Postulate der Reform und seien sie noch so dringlich. Vielmehr müssen sie alle Innovationen in der bestehenden Organisation unterbringen. Daher muss genauer bestimmt werden, wie sich Schulen fortlaufend konstituieren und was sie veranlasst, sich in neue Richtungen zu entwickeln, wenn sie mehr davon haben, das *nicht* zu tun.

- Schulen sind aus guten Gründen eher konservative Institutionen, die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagen, sondern die vom Bewährten ausgehen.
- Das kann nicht einfach „träge“ genannt werden, sondern ist die Folge von bislang *nicht überbotenen* Problemlösungen.

Etablierte Problemlösungen gewährleisten das Überleben im Alltag. Das wird sichtbar, wenn die Wissensdynamiken in den Schulen untersucht werden. Schulen sind Institutionen des Wissens, aber nicht einfach in dem Sinne, dass den Schülern im Unterricht Wissen vermittelt wird, sondern in einem weit konstitutiveren Sinne.

- Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote,
- diese Angebote sind historisch sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern eher Beharrung belohnt.
- Wer das ändern will, muss vor Augen haben, wie das *Know-how* in den Schulen zustande kommt und was seine Dynamik bestimmt.

Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das ausserhalb des Faches kaum Bezug hat zur Forschung und gleichwohl hochgradig wirksam ist.

- Die Medien des Lernens enthalten didaktische und methodische Entscheidungen, die auf Plausibilität im Wissenshorizont der Lehrkräfte abzielen.
- Das Vorwissen der Schüler muss auf die Aufgaben und Leistungen im Unterricht abgestimmt werden.

- Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie eher bestätigt als verändert werden.

Das einmal aufgebaute Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, lässt sich nur schwer beeinflussen, nicht nur weil es sich mit starken Überzeugungen verbindet, sondern weil es auf den zeitlichen Rahmen des professionellen Handelns abgestimmt ist. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die die Voraussetzung für jegliche Form von Wandel ist.

Was nicht den Unterricht erreicht, anders gesagt, geht mit hoher Wahrscheinlichkeit verloren. Dabei lernen die Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren, ihre Kompetenz unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind (Larcher Klee 2005). Wandel auf dieser Ebene heisst Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird. Das ist weniger trivial als es klingt, weil damit an die Aus- und Weiterbildung hohe Anforderungen gestellt sind. Sie müssen bedarfsgerecht verfahren und zugleich das professionelle Können sichtbar verbessern, ohne bei der Reflexion der Probleme stehen zu bleiben.

Wer das konkrete Know-how in der Organisation Schule analysiert, kann verschiedene Erfolgsfaktoren sichtbar machen:

- Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte,
- die zentrale Bedeutung der Lehrmittel in der Steuerung des Unterrichts,
- das Handlungs- und Reflexionswissen in jeder Schule
- der Wandel und die Stabilität der Kognitionen in der Praxis
- der reale Aufbau des Wissens bei den Schülerinnen und Schülern
- die Tradierung und Innovation des Arbeitswissens auf allen Ebenen.

Die Kernfrage jeder Reform ist dann, wie das Arbeitswissen von Bildungsinstitutionen verbessert werden kann, ohne einfach nur, wie heute etwa bei der Rede von „Bildungsstandards“, auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht. Schulen operieren mit einem eisernen Bestand an intelligentem Arbeitswissen, das nicht einfach zur Disposition steht, nur weil die Politik Bildungsstandards abverlangt und die „selbstständige Schule“ zu einem dringlichen Behördenwunsch geworden ist. *Working knowledge* sind die Lösungen der Praxis, wer sie verbessern will, muss sie erreichen, und dazu genügt es nicht, bildungspolitische Diskurse zu führen und die Verwaltung mit der Umsetzung der Ideen zu beauftragen. Auch sie kann ja immer nur das eigene Arbeitswissen umsetzen.

Wer die Praxis erreichen will, muss genau wissen, was er vor sich hat. Schulen warten nicht einfach auf Reformen, als hätten sie erlösende Kraft. Massgebend ist der Arbeitsalltag und der verlangt eine präzise Vorstellung. Ich verwende dafür eine historische Variante der massgeblich von John Dewey begründeten Theorie des Problemlösens.¹ Die Variante geht davon aus, dass „Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Organisation angewendet werden kann.

¹ *How We Think* (1910) (Dewey 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück.

- In dieser Perspektive bestehen Schulen nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*,
- sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft“, ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und „Lehrmitteln für die Hand des Lehrers“² oder die Erfindung der Stundentafel, des Notenschemas oder der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden.

Viele heutige Illusionen entstehen aus der Rhetorik der „lernenden Systeme“, die sich geschichtsfrei und ohne Rücksicht auf die tatsächlichen Erfahrungen der Handelnden täglich neu als „intelligente Organisationen“ erweisen sollen. Was gut klingt, sind Metaphern oder allgemeiner, Sprachregelungen, die nicht mit Praxis verbunden sind, sondern mit politischer Rhetorik, die auf das Machbare nicht achten muss. Die Rhetorik betont die „Notwendigkeit“ oder „Unausweichlichkeit“ des Wandels und übersieht gerne, dass der Gegenstand Schule *vorhanden* ist und über genügend Erfahrungen verfügt, sich selbst helfen zu können. Es ist auch kein Aufruf nötig, zur „lernenden Organisation“ erst werden zu müssen - das System lernt und hat immer gelernt, nur eigeninnig.

Neue Verfahren der Systementwicklung müssen sich als wirksam erweisen oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst. Ich könnte auch sagen, die Bildungsreform rechnet nicht mit der Listigkeit des Systems, das schon ganz andere Reformattacken gut überstanden hat. Das erklärt sich aus der Geschichte.

- Die moderne Schule hat keinen namentlichen Begründer; ihre bis heute gültige Struktur hat niemand persönlich gestiftet.
- Vielmehr ist sie das Resultat eines lang gezogenen Entwicklungsprozesses, der *eigenes* Lernvermögen voraussetzt, die stete Verbesserung von Form, Struktur und Gehalt der Schule über einen langen Zeitraum.

Das heutige Schulsystem ist das Ergebnis eines eigentümlichen und in vieler Hinsicht bindenden historischen Prozesses. Genauer müsste ich im Plural sprechen: Das Schulsystem ist das Resultat vielfältiger und vielfach folgenreicher Entwicklungen, die untereinander komplex verknüpft sind. Es ist nicht *eine*, in sich konsistente Geschichte, sondern es sind *verschiedene* Geschichten, die nicht linear und eindimensional vorgestellt werden dürfen.

Die Praxis setzt immer eine historische Entwicklung voraus, an die jede Reform oder wie es heute sehr viel pathetischer heisst, jede Modernisierung des Systems anknüpfen muss. Interessant an der heutigen Diskussion ist, dass die Vertreter der Modernisierung keine Rechenschaft darüber abgeben, was an den Vorschlägen zur Innovation Wiederholung von längst Bekanntem ist. Nicht zufällig enden hochgestochene Theoriediskussionen oft in einem Massnahmenkatalog, der unbesehen auf die historische Reformpädagogik zurückkommt und als neue Einsicht ausgibt, was mit wechselndem Erfolg hundert Jahre lang immer mal wieder ausprobiert worden ist.

Aber, nochmals, die reale Entwicklung ist oft unspektakulär und eben deswegen erfolgreich, und sie betrifft oft andere Elemente der Schule als die, die in der

² Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

Modernisierungsdiskussion genannt werden. Entscheidend ist dabei der Nutzen für die Handelnden und ihre Institution. Was sich nicht als nützlich erweist, bleibt Rhetorik oder verlagert seine Funktion. Lehrpläne, zum Beispiel, bestimmen nicht den Unterricht, wohl aber das Krisenmanagement bei Elternnachfragen.

Die Entwicklung der Schule ist so zunächst immer geschichtlich zu verstehen, wobei die historischen Entscheidungen oft weit zurückliegen. Neu sind nicht „Standards“ der Schule, sondern nur ihre Bezeichnung; die Schule besteht aus „Standards“, nur wurden sie bisher nicht so genannt (Oelkers 2004). Wer ein heutiges Schulproblem verstehen und handhaben will, bezieht sich immer auf eine Entwicklung, die oft, wenngleich nicht immer, mit langfristig wirksamen Verbesserungen verbunden war. Was ich „Entwicklung“ nenne, sind Serien von Problemlösungen, die sich für den Fortgang der Praxis als nützlich oder sogar unverzichtbar erwiesen haben. Das lässt sich ganz einfach zeigen, wenn man vor Augen hat, wovon der Alltag der Schulen bestimmt ist, also was verlässlich vorhanden sein muss, wenn Schule stattfinden soll.

Die Grundelemente der Schulorganisation:

- Lehrpläne und Lehrmittel,
- Methoden des Lehrens und Lernens,
- Grundsituationen des Unterrichtens,
- die Toleranzzonen des Verhaltens,
- Fächer und deren Hierarchien,
- die Rollenverteilung zwischen Lehrern und Schülern,
- die Organisation der Zeit
- und die Architektur des Raumes,

verdanken sich historischen Prozessen, die sehr langfristig angelegt sind, die zudem langsam sind, immer wieder bestätigt wurden und die eine *Erfolgsgeschichte* hinter sich haben. Das wagt man angesichts vieler Diskussionen in der Öffentlichkeit kaum noch zu sagen, aber die Wellen der Schulkritik dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich um ein extrem erfolgreiches System handelt, wenn man die Geschichte der letzten hundertfünfzig Jahre vor Augen hat.

Indikatoren für die These der Erfolgsgeschichte sind etwa

- Grösse und Differenzierung des Systems,
- Privilegien des Personals,
- kulturelle Zuständigkeit,
- materielle Ausstattung,
- soziale Akzeptanz,
- Exklusivität des Auftrags,
- langfristige Budgetsicherheit und Ähnliches mehr.

Die Schulkritik ist oft nur deswegen plausibel, weil sie diese Indikatoren übersieht und sich auf moralische Kategorien festlegt. Tatsächlich aber sind historisch schwergewichtige Faktoren wirksam, die zunächst einmal ausschliessen, das System „Schule“ ein zweites Mal grundlegend neu zu erfinden. Es ist anpassungsfähig *in* und *mit* der gegebenen Struktur, daher sind nur solche Veränderungen möglich, die zur Struktur passen und sie nicht gefährden. Alles andere wird abgestossen oder unpassend gemacht. Das wird auch mit

„Bildungsstandards“ und allen anderen Verfahren der Qualitätssicherung der Fall sein, wenn sie diesem Kriterium der Passung nicht entsprechen.

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 bereits erwähnte „Gothaer Schulmethodus“³ 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* genühten 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 bei aller Kritik auch in Zukunft Verwendung finden wird, es sei denn, es wird eine brauchbare bessere Alternative gefunden.

Diese Analyse erlaubt folgende Schlussfolgerung:

- Schulen *sind* „lernende Systeme“, aber solche, die sich auf sich selbst beziehen und ihre relevanten Umwelten wesentlich unter *diesem* Gesichtspunkt wahrnehmen.
- Das Lernen des Systems erfolgt mit den Vorgaben des Systems und ist keineswegs beliebig veränderbar.

³ 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 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.

- Schulen, wenn meine historische Theorie zutrifft, bestehen aus *gelösten* Problemen, die Lösungen werden für den Alltag genutzt, ohne sie ständig in Frage zu stellen, und sie sind nicht einfach stupid.

Der Kern der Schule ist der Unterricht. Jeder Unterricht hat ein Thema und so eine Verknüpfung in der Zeit, selbst das Lernen nach Anlass im Projekt führt letztlich immer zu einem Thema und zu einem fachdidaktischen Zusammenhang. Was aber tatsächlich unterrichtet wird, ist in starkem Masse abhängig nicht nur von den zur Verfügung stehenden Ressourcen, sondern vor allem auch von den etablierten Gewohnheiten. Wenn die Rede der „selbstständigen“ Schulentwicklung Sinn machen soll, dann im Blick auf die Überprüfung der Gewohnheiten, von denen Lehren und Lernen im hohen Masse bestimmt sind. Das zeigt sich im Unterricht, der nicht einfach auf Rufe nach mehr Selbstständigkeit reagiert, sondern die Routinen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler zur Voraussetzung hat.

3. *Der Unterricht des Gymnasiums und seine Adressaten*

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.

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 das 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 zentrales Problem sind 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).

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.

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 vom 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 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 Wechsel der einmal erprobten Lernstrategien ist selten, auch weil die individuellen Techniken des Arbeitens und Lernens kaum Thema sind, weder im Unterricht noch unter den Schülern selbst. Sie sprechen nicht darüber, *wie* sie lernen, sondern kommunizieren wenn, dann die 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.

Mit diesen Befunden war die Frage der Individualisierung des Unterrichts und der Transparenz der Anforderungen auf der Tagesordnung. Tatsächlich haben sich die Gymnasien auch eingelassen und die Entwicklung der Unterrichtskultur zum Thema gemacht (Oelkers 2008). In welche Richtung diese Form der Eigenständigkeit des Lernens geht, werde ich anhand einiger Schweizer Beispiele zeigen. Die setzen einige Besonderheiten voraus, auf die ich zuvor kurz eingehen muss, denn Schweizer Gymnasien unterscheiden sich von den deutschen, und dies nicht nur, weil dort, im Unterschied zu den Krankenhäusern, wenig Deutsche tätig sind, was nur heisst, dass das Schweizer Bankgeheimnis von den Krankenhäusern aus unterwandert sein muss.

Im Kanton Zürich gibt es noch so genannte „Untergymnasien“, in sie kann man nach der sechsten Klasse wechseln. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die diesen Weg gehen, ist in den letzten Jahren gestiegen, aber der Regelfall ist immer noch der Wechsel nach der achten Klasse.

- Für die Untergymnasien gibt es inzwischen kantonsweit einheitliche Aufnahmeprüfungen, die auch für den gymnasialen Hauptlehrgang angestrebt werden.
- Bislang hatte jedes Gymnasium eine eigene Prüfung, die über die Zulassung entschied.
- Eine Probezeit muss in beiden Varianten absolviert werden, verbindlich ist auch die jährliche Promotion sowie die Mitführung der Noten.
- Die Untergymnasien sind keine eigenen Schulen, sie stellen an den Gymnasien, die sie führen, die Eingangsstufe dar.

Achtjährige Gymnasien wie in Deutschland oder in Österreich gibt es in der Schweiz nirgendwo, auch weil es nie eine Grundschule gegeben hat und in vielen Kantonen seit dem 19. Jahrhundert die sechsjährige Primarschule besteht, die jetzt in Hamburg für so viel Aufregung sorgt. Die gymnasialen Lehrgänge dauern im Regelfall vier Jahre, in einigen Kantonen wie Bern aber auch weniger. Der Hauptlehrgang ist aber so in gewisser Hinsicht

mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbar, auch wenn der Unterbau ein anderer ist. Hier spielt das erste Beispiel, das mit „selbst organisiertem Lernen“ zu tun hat, also eine wirkliche Worthölse konkretisiert.

4. *Das Selbstlernsemester der Kantonsschule Wetzikon*

Zu den Gewinnern des letzten Deutschen Schulpreises der Robert-Bosch-Stiftung gehörte das Schiller-Gymnasium in Marbach, 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.

Aus der Sicht der Lehrpersonen wie aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler bezieht sich der Unterricht im Gymnasium vor allem auf fachliche Kompetenzen. Wenn mehr erreicht werden soll, so kann das nicht nebenbei geschehen, und es muss den Lehrkräften vor Augen stehen, was dieses „mehr“ bedeutet. Es muss klare Lernorte und Lerngefässe für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen geben, sonst ist allein das zufällige Engagement der einzelnen Lehrkraft massgebend, das heisst, eine solche Entwicklung findet statt oder auch nicht. Das gilt ähnlich für den interdisziplinären Unterricht, auch hier muss es schulverträgliche Anreize geben, tatsächlich Formen zu entwickeln, die zu diesem Ziel passen. Das Bemühen der „fächerimmanenten Interdisziplinarität“ reicht nicht aus.

Wenn dafür keine Ressourcen - in welcher Form auch immer - zur Verfügung stehen, werden beide Ziele nicht nur nicht erreicht, sondern nicht wirklich angestrebt. Sie werden nur als rhetorische Formeln verwendet, die den Unterricht nicht erreichen und auch in der Schulorganisation nicht verankert sind. Wenn etwa die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollen, dann muss dies zur Aufgabe des Fachunterrichts gemacht werden, in der Ausbildung angeboten werden und im didaktischen Know-how der Lehrkräfte verankert sein. Anders werden die Lehrkräfte weiterhin Formen des kooperativen Lernens oder Problemlösens allein mit „Gruppenarbeit“ in Verbindung bringen, weil mehr im eigenen Repertoire nicht vorgesehen ist. Sollen andere Strategien gelernt werden, muss eine entsprechende Praxis aufgebaut sein.

Dabei muss vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der Schule nicht das Curriculum ist, das ständig verändert wird, sondern die Verteilung der Zeit in Form von Stunden pro Fach oder Lernbereich. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Schulentwicklung in Richtung selbstständiges Lernen und integrative Förderung ist aber nur begrenzt möglich, wenn die Zeitverteilung gleich bleibt und nur eine Zeiteinheit existiert. Individualisieren kann man nur, wenn das Lerntempo berücksichtigt wird und die Lernenden ihre Zeit im Rahmen der Zielvorgaben selbst einteilen können. Dafür steht das „Selbstlernsemester“, das die Kantonsschule Wetzikon im Zürcher Oberland bekannt gemacht hat.

Die Schule ist eine von 21 staatlichen Gymnasien im Kanton Zürich. Die Schulen erhalten Globalbudgets, die sich zu 75 Prozent von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler

her bestimmen.⁶ Je mehr Schüler eine Schule anzieht, desto mehr Mittel erhält sie. Das gilt bei freier Schulwahl auch 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 anpassten. 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.

⁶ 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).

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. Das „Selbstlernsemester“ tangiert die sieben anderen Semester des gymnasialen Hauptlehrgangs nicht oder nur indirekt. Ein Folgeproblem war, wie man Elemente der Selbstorganisation stärker zur Geltung bringen kann. Das „Selbstlernsemester“ ist in allen Schweizer Gymnasien diskutiert worden. Ein weitergehender Versuch ist am Bodensee gestartet worden, auf Schweizer Seite, versteht sich. Er heisst „Kompetenzen im Kontext“.

5. *Kompetenzen im Kontext*

„Kompetenz“ ist heute ein Modebegriff, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),⁷ hatte dafür auch eine plausible Regel:

⁷ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte,
- „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁸

Wie oft das der Fall war, ist nie untersucht worden, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁹ ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Das ist sozusagen der „Klippert-Effekt“, auf den ganze Landesregierungen vertrauen, während die entscheidende Frage doch wohl ist, wie sich Lehrplan, Unterricht und Stundentafel auf Nachhaltigkeit einstellen lassen und wie das in einer Schule selbstständig organisiert werden kann.

Der Regierungsrat des Kantons Thurgau hat am 3. März diesen Jahres einen weitreichenden Schulversuch beschlossen, der vom Gymnasium Romanshorn durchgeführt wird. Die Schule ist beauftragt worden, ein gymnasiales Gesamtcurriculum zu entwickeln, das trotz meiner Skepsis 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 hinter dem Versuch bezieht sich wiederum auf die Flexibilisierung der Lernzeit.

- Das Schuljahr wird in Zukunft aufgeteilt in Phasen mit so genannten „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 so genannte „Lead-Disziplinen“, die für sie schwerpunktmässig zuständig sind. Beim Thema

⁸ Sperrung im Zitat entfällt.

⁹ Sperrung im Zitat entfällt.

„Lebensräume“ wären dies Geografie, Wirtschaft und Recht, unterstützt durch Geschichte und Philosophie, weil das Kernproblem dieses Themas auch historische und ethische Fragen berührt. 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.

Es handelt sich nicht um ein isoliertes „Projekt“ zu Beginn oder am Ende des Schuljahres, wie das heute in vielen Schulen üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbstständigen Lernens andererseits. Der Masstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt im 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.

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 wohl auch in deutschen Gymnasien üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbstständigen Lernens andererseits. Der Masstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt im eigenständigen Arbeiten zeigen muss.

- Der Versuch in Romanshorn 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.

Kein Gymnasium wird daran gehindert, das Deputat der Lehrkräfte anders einzusetzen als in Form von Wochenplänen. Der Effekt des „Selbstlernsemesters“ ist eindrücklich. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg, sie müssen neue Lernstrategien entwickeln, weil sie bei Problemen nur noch indirekt die Lehrkräfte fragen können, und sie unterliegen den gleichen Fachansprüchen wie zuvor. Leistungseinbrüche im Vergleich zu früheren Jahrgängen gab es nicht, dafür zeigte das „Selbstlernsemester“ erhebliche Gewinne im Bereich selbstständiges Arbeiten, also das, was in der Forschung verlangt wird und was der Bologna-Prozess leider nicht in jedem Fall befördert hat.

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.
- Dewey, J.: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)
- Die Schulen im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2002.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Maag-Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.
- Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.
- Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.
- Oelkers, J.: 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.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.

