

Jürgen Oelkers

„KiK“ im Kontext^{)}*

Mein Vortrag beginnt, wie es sich in einer staatlichen Schule gehört, amtlich. Der Regierungsrat des Kantons Thurgau hat am 3. März 2009 einen weit reichenden Schulversuch beschlossen, den Ihre Schule durchführen soll - oder muss. Die Kantonsschule Romanshorn ist demnach beauftragt worden, ein gymnasiales Gesamtcurriculum zu entwickeln, das den Titel trägt: „Kompetenzen im Kontext“, abgekürzt „KiK“. Fügt man dem Wort ein „c“ zu, landet man beim englischen „kick“. „To kick somebody“ heisst übersetzt „jemanden einen Stoss geben“ oder, wenn es nicht um eine Person geht, etwas in Bewegung setzen. Und weil in dieser Woche die WM beginnt: Ein Fussballspieler heisst „Kicker“, weil er den Ball bewegt, was oft den freien Lauf des Balls begünstigt, wenn der Spieler nicht wirklich seine Kunst beherrscht.

Das in der Schule nicht anders. Unterricht ist eine Kunst, die persönlich agiert werden muss. Die Schülerinnen und Schüler merken jeden falschen „Kick“, der aber für die Lehrkräfte fast noch schmerzlicher ist. Vielleicht ist es kein Zufall, dass man von „hoher Schule“ spricht, wenn jemand eine Kunst besonders gut beherrscht. Heutige Jugendliche sagen „grosses Kino“, wenn es etwas als besonders gelungen erleben. Es ist nie untersucht worden, wie oft sie das in Richtung Schule sagen. Aber „KiK“ in Romanshorn soll sicher dazu beitragen, die Quote zu erhöhen.

Bereits am 21. November 2006 wurde ein Projekt bewilligt, das im Gymnasium eigenständiges Lernen nach einem „offengelegten Programm“ mit Lernzielen und Lektionsinhalten „jeweils für mehrere Wochen“ vorsah (Der Regierungsrat 2006). Kik ist eine Neuausrichtung dieser Idee, die weit mehr Vorarbeiten verlangt hat, als seinerzeit gedacht worden ist. Das bestätigt die These, dass Schulen nicht auf Neuerungen warten, sondern lernen müssen, wie sie im laufenden System unterzubringen sind, was in der Geschichte oft genug *gegen* die Neuerungen ausgegangen ist. Auch wirklich gut gemeinte Reformen haben übersehen, dass sie es mit einem hochsensiblen System zu tun haben, das genau weiss, wie es mit Zumutungen umgehen kann.

Die Geschichte des Ausbremsens von Schulreformen muss noch geschrieben werden. Ich sage das, weil keine Reform verordnet werden kann und nur dann gelingt, wenn sie einer Implementationsstrategie folgt, die sich fortlaufend selbst korrigieren kann. Es gibt keinen Masterplan, der sich gegen die Erfahrung immunisieren könnte und was heute „Roadmap“ heisst, ist nie mehr als Punkte auf einer Zeitleiste, die umso vager werden, je weiter die Zukunft entfernt ist. Die Praxis entscheidet über jeden Versuch, aber die Risiken minimieren sich mit der Sorgfalt der Vorbereitung.

Begründet wurde der jetzige Versuch vom Thurgauer Regierungsrat wie folgt:

^{*)} Vortrag in der Kantonsschule Romanshorn am 8. Juni 2010.

„Kompetenzen werden genauso sorgfältig gelernt und 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).

Wie kommt der Regierungsrat zu dieser Meinung, könnte man respektlos fragen. Regierungsräte verkünden ja keine Gottesurteile, sondern basieren auf konkreten Einschätzungen, die jeweils ihren eigenen Kontext haben. Diese Frage interessiert mich: Was ist „Kik im Kontext“ von Forschung, Bildungspolitik und Schulentwicklung?

Ich werde dabei auf den Forschungsstand eingehen, einige andere Versuche und Initiativen in Deutschschweizer Gymnasien ansprechen und „Kik“ dann situieren. Um das Ergebnis vorweg zu nehmen: Wohin man schaut, es gibt in der gesamten Schweiz keinen ähnlich ambitionierten Versuch, was die Sache natürlich nicht leichter macht. Aber Ehrgeiz sollte für jede Schule eine herausragende Tugend sein. Ich beginne mit der Frage, wie der Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern ankommt, als nicht, wie sie lernen sollen, sondern wie sie tatsächlich lernen. Grundlegend sind Daten aus Zürich, die ich kühn für übertragbar halte.

1. *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 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 Ehemaligenbefragungen¹ 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 Studium² 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 etwa über 50% der Befragten fragten stimmt vorbehaltlos der Aussage zu, im Gymnasium habe man gelernt, „selbstständig Probleme zu lösen“.
- Noch schwächer eingeschätzt wird der Beitrag des Gymnasiums zur Entwicklung der Sozialkompetenz und die Mitsprachemöglichkeiten der Schülerschaft (Befragung 2006, S.18ff.).
- Der Ausbildungsstand in Informatik wird besser beurteilt als 2003. Aber noch immer beurteilen Frauen ihren Ausbildungsstand „schlechter“ als Männer (ebd., S. 25).

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

Im Blick auf die überfachlichen Kompetenzen sind zwei weitere Studien durchgeführt worden. Hier wurden nicht Absolventen befragt, sondern Schülerinnen und Schüler (Maag

¹ Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

² 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).

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 aber vkeine 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 der letzten Jahre 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. Ein Grund ist die Macht der schulischen Gewohnheit, ein weiterer Grund ergibt sich aus dem Tatbestand, dass 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 der Frage der Individualisierung des Unterrichts und der Transparenz der Anforderungen ist die Entwicklung von Bildungsstandards und Leistungstests verknüpft worden, mit der Pointe, dass die Gymnasien nur indirekt betroffen sind und sie sich also selbst auf den Weg machen müssen. Das Schweizer Bildungssystem basiert auf der Achse zwischen der Volksschule und der Berufsbildung, Gymnasien sind also, anders als in Deutschland, nicht die Hupterscheinung des Bildungswesens. Entsprechend hat die Verbesserung der Volksschule bildungspolitischen Vorrang, wofür vor allem zwei Projekte stehen, die Entwicklung des Lehrplans 21 und die Einführung von Bildungsstandards in der Volksschule.

Bei den Gymnasien haben vor allem zwei Projekte aus dem Kanton Zürich Aufmerksamkeit erregt, auf die ich in einem zweiten Schritt näher eingehen werde. Damit will ich nicht sagen, dass nur der Kanton Zürich Aufmerksamkeit verdient, ich kenne die Projekte einfach am besten. Es ist also kein Reflex auf den Anti-Zürich-Reflex, mit dem ja bekanntlich besonders die Zürcher gut vertraut. Aber ich bin ja keiner, wie man hört. Das eine Projekt heisst „HSGYM“ und soll die Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität neu regeln. Das andere Projekt ist das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon. Beide Projekte sind zu Recht von den Medien stark beachtet worden, aber beide haben auch klare Grenzen.

2. Die Initiative HSGYM und das „Selbstlernsester“

Im Januar 2009 haben drei Zürcher Institutionen eine 194 Seiten starke Broschüre verschickt,³ deren Titel so lautete:

**Hochschulreife und Studierfähigkeit:
Zürcher Dialog an der Schnittstelle
mit Analysen und Empfehlungen zu 25 Fachbereichen.**

Die drei Institutionen waren die ETH Zürich, die Universität Zürich und die Schulleiterkonferenz der Zürcher Gymnasien. Das Projekt an der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität ist im Wintersemester 2004/2005 auf Initiative der Rektoren der beiden Zürcher Universitäten lanciert worden und konnte vier Jahre später abgeschlossen werden. Angestossen wurde das Projekt von Konrad Osterwalder, dem ehemaligen Rektor der ETH Zürich (und Absolventen der Kantonsschule Frauenfeld), der die Frage stellte, wie die Studierfähigkeit verbessert werden kann.

Die Idee war, an der Schnittstelle einen Dialog zu führen, der auf die inhaltliche Abstimmung zwischen den beiden Seiten ausgerichtet war. Im Hintergrund stand sogar die Idee eines verzahnten Curriculums, mit dem sich die Schnittstelle überspannen lässt. Es wäre aber schon viel gewonnen, wenn die Fachcurricula am Ende des Gymnasiums und bei Beginn des Studiums abgestimmt würden. Die Idee hinter dem Projekt hatte keinen psychometrischen Ehrgeiz, es ging nicht darum, testfähige Aufgabekulturen zu kreieren, um das Erreichen von Mindeststandards festzustellen zu können.

Insofern liegen keine „Bildungsstandards“ vor, wie für die Volksschule, sondern ein Problemaufriss und eine fachbezogene Bestimmung, was „Studierfähigkeit“ inhaltsbezogen heissen soll. Es ist kein neuer Rahmenlehrplan, sondern eine Situationsanalyse, die von den Interessen der Fächer geprägt ist. Der Ausgangspunkt ist, dass zwischen den Unterrichtsfächern des Gymnasiums und den dazu passenden Fachwissenschaften der Universität eine konsekutive Abstimmung möglich ist, ohne dass die eine Seite der anderen etwas vorschreiben kann. Das gemeinsame Anliegen soll die Abstimmung der beiden Seiten regieren.

Das Projekt hat wie heute üblich ein Kürzel, es heisst heisst „HSGYM“ - „Hochschule/Gymnasium“ - und ist inzwischen schweizweit und sogar im Ausland bekannt. Je zwei Fachvertreter der Gymnasien einerseits und der beiden Zürcher Universitäten andererseits arbeiteten freiwillig und ohne staatlichen Druck zusammen, um für jedes Fach ein gemeinsames Anforderungsprofil auszuarbeiten. Sie bildeten die Kerngruppen. Die organisatorische und curriculare Grundeinheit nicht nur des Gymnasiums, sondern auch der Universität ist das Fach. Die Zürcher Studie „Hochschulreife und Studierfähigkeit“ konnte nur zustande kommen, weil genau das die Voraussetzung der Zusammenarbeit war.

- Die Analysen und Empfehlungen zur Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität beziehen sich auf 25 Fächer oder Fachbereiche.

³ Rundschreiben vom 7. Januar 2009.

- Interdisziplinärer Unterricht 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.
- Daneben gelten überfachliche Kompetenzen, die auf das Gymnasium zugeschnitten sind (HSGYM 2008).

An den überfachlichen Kompetenzen kann man die Stossrichtung ablesen. Es geht um Einstellungen und Haltungen zum Lehren und Lernen, die der gymnasiale Fachunterricht abverlangt. Genannt werden:

- Kritisch-forschendes Denken als gymnasiale Schlüsselkompetenz
- Selbstständigkeit und Selbstverantwortung
- Verstehen wissenschaftliche Texte
- Abfassen schriftlicher Abhandlungen
- Sprachregister erkennen und bewusst anwenden
- Quellenkritik
- Reflexion und Kritikfähigkeit

Die überfachlichen Kompetenzen werden im Unterricht verwirklicht, aber das soll nicht heissen, dass nur die Fächer dafür zuständig sind. Den Schulen wird empfohlen, an einem Gesamtkonzept „überfachliche Kompetenzen“ zu arbeiten (ebd., S. 42).

Jedes Gymnasium könnte auf diese Weise und vor Ort konkretisieren, was in den Lehrplänen weitgehend offen gelassen wird, nämlich die inhaltlichen Anforderungen des weitgehend unbestimmten Wortes „Studierfähigkeit“. Bemerkenswert an dem Projekt war die problemlose Zusammenarbeit unter Fachpersonen, die keine staatliche Lehrplankommission bildeten, sondern einen fachlichen Dialog führen konnten, der am Ende die Essentials formulierte. Wenn man die schlanken Empfehlungen von HSGYM mit dem künftigen Deutschschweizer Lehrplan der Volksschule vergleicht, dessen voluminöse Konturen absehbar sind, dann erkennt man zweierlei, nur das vor Ort Entwickelte ist aufgrund des Verpflichtungsgehaltes handhabbar und Übersteuerungen gibt es auch in der Schweiz.

Die Leitungsgruppe von HSGYM hat Folgeprojekte für die Implementation des Berichts Hochschulreife und Studierfähigkeit vorgesehen:

- Institutionalisierung und Austausch zwischen den Kerngruppen und den Fachkonferenzen.
- Informationsplattform.
- Projekt „gemeinsam prüfen“.
- Expertenpool für Maturitätsprüfungen und -arbeiten.
- Lancierung gemeinsamer Projekte der Mittelschulen mit den Hochschulen.
- Ausbau Studieninformation.
- Ausbau Weiterbildung.

Auf diesem Weg ist das Projekt jetzt. Die Kernfrage ist, wie der Fachunterricht entwickelt werden kann. Hier gibt es einige Hinweise aus Projekten über HSGYM hinaus. Fachunterricht wirkt um so nachhaltiger, je besser er individualisierende Anteile zu integrieren versteht. Die Leistungen werden dadurch nicht schlechter, sondern besser, weil die

Schülerinnen und Schüler zielbezogen und ressourcenorientiert arbeiteten. Das ist ein Ergebnis der Forschung und 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 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 Unterland bekannt gemacht hat und auf das ich gleich näher eingehen werde.

Zuvor noch ein Wort zur Struktur: Die organisatorische und curriculare Grundeinheit nicht nur des Gymnasiums, sondern auch der Universität ist das Fach. Die 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 die 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 weiter entwickelt werden kann.

Die Gymnasien im Kanton Zürich erhalten Globalbudgets, die sich zu 75 Prozent von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler her bestimmen.⁴ 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 eben das Fach und seine Anforderungen in Mittelpunkt stehen.

Das „Selbstlernsemester“ ist auch von 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 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.

⁴ 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 den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als in gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

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 eindreibe“ (ebd., S. 26).

Aber diese Botschaft ist zu stark, und nicht nur aus Gründen der Arbeitsplatzsicherung, denn die Sache hat auch einen Haken. Das „Selbstlernsemester“ tangiert die sieben anderen Semester des gymnasialen Hauptlehrgangs nicht oder nur indirekt. Ein Folgeproblem ist dann, wie man Elemente der Selbstorganisation im gesamten Lehrgang besser zur Geltung bringen kann. Das „Selbstlernsemester“ ist in allen Schweizer Gymnasien diskutiert worden. Ein weitergehender Versuch ist für einmal nicht im Kanton Zürich, sondern am Bodensee gestartet worden, auf Schweizer Seite, versteht sich. Es geht um „KiK“, also Kompetenzen im Kontext.

3. „Kompetenzen im Kontext“

„Kompetenz“ ist heute in den Rang eines Modewortes aufgestiegen, das in allen möglichen pädagogischen Kontexten vorkommt. Man kann sich kein Gebiet mehr vorstellen, in dem nicht „kompetenzorientiert“ gelernt werden soll. Interessante Kategorien sind in der Pädagogik immer epidemisch, aber das sollte kein Anlass sein zur Häme. Gemeint ist mit „Kompetenz“ einfach, dass sich Wissensinhalte niederschlagen in fachliches Können und Problemlöseverhalten. Neu ist, dass der *Aufbau* von Kompetenzen betrachtet wird, also der dauerhafte Ertrag des Unterrichts bei den Lernenden.

Ein solches Können muss mehr sein als die Vorbereitung auf eine Prüfung mit einer hohen Vergessenswahrscheinlichkeit. Das dazu passende Modewort heisst „nachhaltig“ und es ist genauso wenig ein Kandidat für Häme und Abwertung. Es geht tatsächlich um die Frage, wie schulischer Unterricht so organisiert werden kann, dass die Schülerinnen und

Schüler sich selbst als zunehmend kompetent erleben. „Kompetenz“ heisst auch geregelter Lern- und Leistungszuwachs quer zu den Fächern des Gymnasiums.

Aus diesem Grunde werden in aller Regel „fachliche“ und „überfachliche“ Kompetenzen unterschieden. Auch das ist an sich nichts Neues, denkt man an Projekttage oder Werkstattunterricht, beides Formen, die auch im Gymnasium ihren Platz gefunden haben. Das Problem ist, wie gesagt, deren Randstellung und der fehlende Bezug zum Fachunterricht. Die Randstellung hat primär zu tun mit der Stundentafel des Gymnasiums und so der Verteilung der zeitlichen Ressourcen. Im Blick darauf gibt es im deutschen Sprachraum nur sehr wenige Versuche, die ernst machen mit einer strukturell anderen Verteilung der Zeit.

Ein solcher Versuch scheint auf den ersten Blick auch ziemlich unmöglich zu sein, denkt man an das austarierte Fächerangebot im Gymnasium, das wenig Spielraum zu lassen scheint. Versuche wie das Selbstlernsemester in Wetzikon sind keine Lösung dieses Problems, das die Schülerinnen und Schüler einholt, wenn sie das „Selbstlernsemester“ hinter sich gebracht haben. KiK ist in dieser Hinsicht weiterführend, weil der gesamte vierjährige Lehrgang des Gymnasiums betroffen ist und tatsächlich mit einem spiralförmigen Aufbau von Kompetenzen ernst gemacht wird. Im „Selbstlernsemester“ geht es um persönliche Lernverantwortung und Individualisierung, aber nicht um einen fortlaufend evaluierten Kompetenzaufbau.

„KiK“ ist im Kanton Thurgau entwickelt worden und als Mitglied des Zürcher Bildungsrates - mit Wohnsitz im Thurgau, was eigentlich eine Unmöglichkeit ist - kann ich meinen Respekt nicht verhehlen. Ich werde jetzt aber nicht eine Überlegung derart anstellen, ob damit die traditionelle Führungsposition des Kantons Zürichs im Bildungswesen in Frage gestellt ist. Schliesslich will ich wieder zurück; aber wenn der Versuch läuft, werden sich dafür auch die Zürcher Gymnasien interessieren. Der Versuch dauert von 2009 bis 2016, derzeit wird die Entwicklung des Curriculums abgeschlossen, das in zwei Klassen mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 realisiert werden wird.

Die curriculare Kernidee hinter dem Versuch bezieht sich auf die Flexibilisierung der Lernzeit und die Erhöhung der individuellen Lernverantwortung. Vor etwa einem Jahr sah die Konzeption so aus:

- 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.

Inzwischen hat sich eine Quartalslösung als tauglicher herausgestellt. Im April 2010 ist die grundlegende Strategie von KiK so beschrieben worden:

„Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich pro Quartal auf wenige Fächer in einer konstanten Arbeitsumgebung; sie arbeiten in Lernteams und organisieren ihre Arbeit selbst, begleitet von Lehrpersonen. Sie setzen sich möglichst klare Ziele und erhalten eine individuelle Meldung, welche Ziele und Kompetenzen sie erreicht haben.“

Die Lernteams werten die Prüfungsleistung intensiv und strukturiert aus; alle haben die Chance, die Lücken aufzuarbeiten und ihre Fortschritte an einer Vertiefungsprüfung Ende Quartal zu zeigen.“

Damit steuert der Fachunterricht nicht mehr nur auf einen benoteten Test zu, bei dem unklar ist, mit welchen vorgängigen Kompetenzen er sich tatsächlich verknüpft und was aus ihm folgt. Weiterhin wird die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für den eigenen Lernerfolg erhöht. Und schliesslich sind die Lehrkräfte aufgefordert, im Team zu arbeiten und das traditionelle Bild des „Einzelkämpfers“ zu verändern. Das ist anspruchsvoll und hat die bisherige Praxis durchaus gegen sich.

Andererseits erlaubt dieses Vorgehen eine deutliche Profilierung, die mit einem deutlichen Mehrwert verbunden ist. Die Schule steht für etwas Eigenes, sie erhält, was man heute ein „Alleinstellungsmerkmal“ nennt. Im Gymnasialbereich herrscht Wettbewerb und die Schulen sind gut beraten, sich im Rahmen der schweizerischen Maturität zu entwickeln und unterscheidbar zu halten. Natürlich sind alle Schulen „individuell“, aber oft wissen ihre Kunden nicht, warum. Innovative Profile sind darauf die Antwort.

Unterrichtsorganisation heisst heute „classroom-management“. Die Anglizisierung muss nicht gegen die Lösung sprechen, schliesslich heissen Schülerinnen und Schüler heute „user“, wann immer es ins Internet geht. Die Art und Weise, wie im KiK-Projekt das „classroom-management“ konzipiert ist, lässt sich wiederum als zukunftsreiche Lösung verstehen. Postulate sind natürlich noch keine Praxis, aber es wäre ein grosser Schritt in eine richtige Richtung, wenn das realisiert werden könnte, was in der Konzeption vorgesehen ist. Ich zitiere nochmals aus dem internen Papier vom April 2010:

- Die Lehrpersonen aller Fächer starten das Quartal mit einer Übersicht über die Themen, Ziele und Kompetenzen.
- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die vorgelegten Prüfungsaufgaben.
- Jedes Fach stellt eine gemeinsame Liste von Aufgaben zur Verfügung, welche den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich auf die Prüfung vorzubereiten und zu erkennen, welche Theorie sie wozu lernen.
- Ein Einstufungstest zu Beginn des Quartals zeigt Fortschritte bei den Fremdsprachen seit dem letzten Quartal und leitet die Auswahl individueller Anstrengungen im laufenden Quartal.

Das geht nur gemeinsam. Das eine zentrale Erfolgskriterium für das Projekt liegt in der Unterstützung des Kollegiums, das hier keine Einschränkung der persönlichen Freiheiten sehen darf, sondern den Versuch als grosse Chance für die Schulentwicklung sehen muss. Das andere Erfolgskriterium ist das Kompetenzbewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Sie müssen die Vorteile des neuen Systems erleben und letztlich geht es um den Wandel der traditionellen Schülerrolle. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in Zukunft in einer transparenten Lernumgebung, sie können ihre Fortschritte unmittelbar nachvollziehen und kontrollieren und sie lernen auch mit Hilfe von Plattformen. Damit wird sich auch der gymnasiale Unterricht in seiner Grundform verändern.

Ein besonders ehrgeiziges Teilprojekt ist der Transfer von Kompetenzen quer zu den Fächern. Überfachliche Kompetenzen sind an Fachunterricht gebunden, aber das schreibt

keineswegs eine isolierte Nutzung vor. Bestimmte Kompetenzen kommen in verschiedenen Fächern vor, etwa bezogen auf das Abfassen von Texten oder im Blick auf allgemeine Lernstrategien. Hier sind wichtige Vorarbeiten geleistet worden, etwa wenn Deutschkompetenzen auch im Chemieunterricht genutzt werden. Natürlich darf dieser Teil des Projekts nicht so verstanden werden, als ob bestimmte Fächer Zulieferbetriebe für andere darstellen. Auch hier gilt die Regel, dass beide Seiten profitieren müssen.

Ein Problem ist die Benotung. Das Notensystem wird nicht verändert und es ist eine Schlüsselfrage, wie sich Kompetenzfortschritte in Ziffernoten darstellen lassen. Mit diesem Problem gibt es bislang kaum Erfahrungen, so dass man hier eine zentrale Entwicklungsaufgabe sehen kann. Die Benotung kann durch Leistungstests unterstützt werden, aber die Zuständigkeit der Lehrkräfte, Leistungen zu diagnostizieren, zu bewerten und zu benoten, darf nicht angetastet werden. Hier liegt ein zentrales Element der schulischen Autonomie.

Die Anforderungen der Universitäten werden sich zunehmend auch auf überfachliche Kompetenzen beziehen. Das gilt für Lernstrategien ebenso wie für Schreibkompetenzen. Die Gymnasien müssen gewährleisten, dass ihre Absolventen imstande sind, einen argumentierenden Text schreiben zu können, der den Anforderungen in den Eingangsemestern der Universitäten genügt. Damit verbunden ist ein deutlicher und klar sichtbarer Leistungsausweis der Gymnasien.

Der Versuch muss als Ganzes und fortlaufend evaluiert werden, wenn am Ende ein abschliessendes Urteil möglich werden soll. Das gilt als Leitgedanke auch für die Veränderung der Unterrichtskultur. Die Evaluation der Leistung über die Benotung hinaus ist ein zentrales Element, um die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler steuern zu können. Eine solche Lernumgebung stellt gerade für sie eine höhere Anforderung dar als im traditionellen Gymnasialunterricht. Und entscheidend für den Versuch ist die Akzeptanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Neuartige Rückmeldesysteme müssen das Lernen steuern. Die Schülerinnen und Schüler müssen erleben und einordnen, 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? „KiK“ 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 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.

Liegt das nun im Trend und ist gar Avantgarde? Allgemeine Entwicklungsaufgaben auf nationaler Ebene hat die „Plattform Gymnasium“ (PGYM) festgehalten. So hiess die Begleitgruppe zum EVAMAR II-Projekt, die im November 2008 ihren Abschlussbericht vorgelegt hat. Auch dieser Bericht geht davon aus, dass das „System Gymnasium Schweiz“ nach wie vor in einem guten Zustand ist. Der moderate Ausbau in den letzten dreissig Jahren hat also die Qualität nicht beeinträchtigt. Ein starker Ausbau, wie zuletzt im Weissbuch *Zukunft Bildung Schweiz* (2009) verlangt worden ist, würde genau das bewirken.

Diesen Ausbau wird es nicht geben. Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% und stieg bis 2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei, wie jeder weiss, grosse kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen (Oelkers 2008).

- Eine Prognose des Bundesamtes für Statistik bis 2015 sieht keinen dramatischen Zuwachs.
- Nach einer leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt.
- Die Quote der Berufsmaturität, mit der die Fachhochschulreife erworben wird, betrug im Jahre 2005 12,2 Prozent.

Daran wird auch nach 2015 nichts Dramatisches ändern. Die generelle Richtung wird viel stetiger verlaufen als in der Roadmap des Weissbuches vorgesehen und das Gesamtsystem nicht radikal verändern. Die Roadmap hätte bereits im vergangenen Jahr beginnen sollen, nun wird sie vermutlich nicht zwanzig Jahre ihren Kurs halten können, weil sie gar nicht zur Anwendung kommen wird; ohnehin wäre das eine absurde Vorstellung ist, weil kein Grosssystem über einen so langen Zeitraum einer einzigen Landkarte folgen kann. Was dem Weissbuch fehlt, wird die Sache voranbringen, nämlich konkrete Versuche mit überzeugenden Ergebnissen. Nur so kann man sich selbst korrigieren.

„Plattform Gymnasium“ empfiehlt

- Die Beibehaltung der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsberechtigung für alle Studienrichtungen.
- Festlegung der Dauer des gymnasialen Lehrgangs auf mindestens vier Jahre und so keine weiteren Kürzungen.
- Gezielte Abstimmung der Erwartungen und Anforderungen zwischen den Gymnasien und den Hochschulen (einschliesslich der Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen).

- Insbesondere Förderung des selbstständigen Lernens und der überfachlichen Kompetenzen.

Damit liegt mein Referat erfreulicherweise auf der Linie dessen, was auch die gymnasiale Eidgenossenschaft beschäftigt. „Plattform Gymnasium“ sieht auch, dass mit dem Aufkommen der Berufs- und Fachmaturitätsschulen die Gymnasien attraktive Alternativen erhalten haben, gegenüber denen sie sich profilieren müssen. Die Kantone sollten daher den Gymnasien grosse innere Autonomie gewähren und ausreichend Mittel zur Verfügung stellen. Die Profilierung kann nur in den Schulen und nur vor Ort geschehen. Nicht vor 2016 wird der Thurgauer Regierungsrat wissen, ob seine Entscheidung richtig war. Ihre Schule wird es früher erfahren, nämlich durch Zufriedenheit und Nachfrage, Faktoren, die man durch Qualität beeinflussen kann.

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.

Die Schulen im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2002.

Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Forschung (SBF). Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft 2008.

HSGYM - Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: HSGYM 2008.

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007.

Maag-Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.

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

Plattform Gymnasium: Zur Situation des Gymnasiums 2008 (PGYM-Bericht). Bericht und Empfehlungen an den Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK 2009.

Schweizerische Akademien der Wissenschaften: Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademie der Wissenschaften Schweiz 2009.