



Universität Zürich
Höheres Lehramt Mittelschulen

Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber
Dr. Kurt Hofer
Dr. Rosanna Pangrazzi
Dr. Christine Gerloff-Gasser

Expertise zuhanden der Bildungsdirektion Zürich

Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen

30. Mai 2006



Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	3
1 Ausgangslage	5
2 Aktuelle Situation der Mittelschulen	6
2.1 Rahmenvorgaben durch MAR, Rahmenlehrplan	6
2.2 Strukturelle Vorgaben an den Mittelschulen	6
2.3 Innovative Entwicklungen an den Schulen	7
2.4 Qualitätssicherung	8
2.5 Probleme, Dilemmas, Realitäten.....	9
3 Lerntheoretische Entwicklungslinien	11
3.1 Drei lerntheoretische Paradigmen.....	11
3.2 Neuere Lernforschung.....	14
3.3 Didaktische Entwicklungen	16
4 Lehren und Lernen am Gymnasium: Durchführung von Interviews und Gesprächen	19
4.1 Sechs Thesen als Leitfaden für Interviews und Gespräche	19
4.2 Zur Durchführung der Interviews und Gespräche	20
5 Aussagen aus den Interviews und Gesprächen	20
5.1 Die heutige Schülergeneration	21
5.2 Unterrichtsorganisation.....	22
5.3 Die Arbeit als Gymnasiallehrerin/Gymnasiallehrer und das Berufsverständnis.....	23
5.4 Der gymnasiale Unterricht zwischen Funktion und Bildung.....	25
5.5 Elemente der Schulentwicklung.....	26
6 Diskussion.....	26
7 Entwicklungslinien (Empfehlungen).....	30
7.1 Einleitende Bemerkungen	30
7.2 Grundsatz und Ziel	30
7.3 Methodisch-didaktische Neuerungen	31
7.4 Strukturelle Neuerungen	32
7.5 Neuerungen bezüglich Arbeitszeit	33
7.6 Neuerungen bezüglich Weiterbildung.....	34
7.7 Neuerungen im Bereich Forschung und Entwicklung.....	35
8 Literatur.....	36
Anhang	39
Thesen zum Unterricht	39
Thesen zur Lehrtätigkeit.....	40
Thesen zur Institution Gymnasium.....	41



Kurzfassung

Die Expertise “Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle – Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen” zeigt auf Basis einer Situationsanalyse verschiedene Entwicklungslinien eines zukünftigen Gymnasiums auf. Sie beinhaltet eine Untersuchung struktureller Bedingungen und Zielsetzungen an den Mittelschulen sowie einen Soll-Ist-Vergleich aus der Perspektive von Lerntheorien und neuen Unterrichtsmodellen. Das Ergebnis der Recherchen wurde zunächst in sechs Thesen in akzentuierter Weise gebündelt. Zu den drei Bereichen „Unterricht“, „Lehrtätigkeit“ und „Institution Gymnasium“ wurde je eine These zur Ist-Situation sowie zu einer visionären Sicht formuliert (siehe Anhang). Diese Thesen dienten als Grundlage und Gesprächsleitfaden für Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schülern, Schulleitungen und Lehrpersonen. Mit einzelnen Schulleitungen wurden auch Einzelinterviews geführt.

Die Gespräche zeigen das Bild einer Schülergeneration, die einerseits bemüht ist, ökonomisch zu handeln, und den persönlichen Einsatz stark an den Prüfungen und dem angestrebten Maturitätsausweis ausrichtet. Andererseits besteht ein grosser Bedarf an Orientierung in beruflichen und persönlichen Fragen. Der tägliche Unterricht, der schätzungsweise zu 80% frontal abgehalten wird, leidet aus verschiedener Sicht an einem latenten Missverhältnis zwischen Erwartungen bezüglich Quantität des vermittelten Stoffes und den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen. Weiter zeigen die Gespräche, dass die schulhausinterne Struktur und Organisation zu einem grossen Teil entlang der Fachschaftsgrenzen verläuft. Für eine weitergehende Zusammenarbeit und die ansteigende Aufgabenfülle im Bereich der Schulentwicklung fehlt häufig die Zeit. Viele Lehrkräfte sind verunsichert über die jüngere bildungspolitische Agenda und fürchten, dass die Rahmenbedingungen für ihre Berufstätigkeit in Zukunft noch schwieriger werden könnten. In allen Gesprächen zeigte sich, wie schwierig es ist, das heutige Gymnasium im Spannungsfeld zwischen Qualifizierungsfunktion (allgemeiner Hochschulzugang) und breiter Bildung zu gestalten. Vor allem die Schüler/innen und die Schulleitungen betonten die Notwendigkeit von markanten Entwicklungsschritten in Richtung der formulierten Thesen und darüber hinaus, währenddem die befragten Lehrpersonen eher der Auffassung waren, dass die Weiterentwicklung des Gymnasiums die bisherigen Strukturen nicht tangieren sollte. Aktivitäten zur Schulentwicklung spielen zwar eine zunehmend wichtige Rolle, sind bislang aber weitgehend punktueller Natur.

Aus Sicht der Autoren wurde als Ziel von Neuerungen festgehalten, dass innovative Ansätze nicht nur in unterrichtlichen Sonderformen, sondern im Hinblick auf eine hohe fachliche und pädagogische Qualität des *gesamten* Unterrichts entwickelt werden sollten. Dabei sind die Mittelschullehrpersonen in ihrem Selbstverständnis als Fachleute ihrer wissenschaftlichen Disziplin und als Pädagogen grundsätzlich als aktive Partner einzubeziehen.

Als wichtigste Entwicklungslinien kristallisierten sich heraus: (1) Aus methodisch-didaktischer Sicht: Der bisherige Klassenunterrichts könnte in grössere Veranstaltungen ei-



nerseits und die Betreuung von Kleingruppen bzw. einzelnen Schüler/innen andererseits differenziert werden; zur besseren individuellen Förderung der Jugendlichen sind geeignete Förderkonzepte zu entwickeln; Selbständiges Lernen als Voraussetzung für die Studierfähigkeit ist über die Schulstufen systematisch zu entwickeln; die Methodenkompetenz der Lehrpersonen sollte erweitert und durch Weiterbildung als verpflichtendes Element der Leistungsbeurteilung gefördert werden. (2) Aus struktureller Sicht: Eine Stufung des Gymnasiums in Unter-, Mittel- und Oberstufe mit klaren, eigenständigen Profilen; eine vermehrte fördernde Leistungsbeurteilung mit Einführung der Jahrespromotion, insbesondere auf der Oberstufe, sowie eine in die Schulen integrierte Studien- und Berufswahlförderung für Schüler/innen unter Beizug der Hochschulen. (3) Bezüglich Arbeitszeit und Arbeitsgestaltung: Damit die Lehrpersonen die vielfältigen Aufgaben in Unterricht, Betreuung von Lernenden und Schulentwicklung erfüllen können, werden gesonderte Pflichtenhefte im Rahmen einer wöchentlichen Gesamtarbeitszeit empfohlen, die den individuellen Qualifikationen, Neigungen und Begabungen der Lehrpersonen angepasst sind und den Bedürfnissen der Schule als Ganzes dienen. (4) Bezüglich Weiterbildung: In der Weiterbildung sind schulbezogene Angebote zu fördern, die mit Umsetzung, Evaluation und kollegialer Reflexion verbunden sind mit dem Ziel einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Weiterqualifizierung; mit dem Aufbau von fachübergreifenden und fachbezogenen Kompetenzgruppen, in der gemeinschaftliche Unterrichtsplanungen erfolgen, sollen sich die Schulen nach innen und aussen profilieren; in beiden Vorschlägen und auch unabhängig davon ist – u.a. durch die Schaffung einer Anlaufstelle – dem Kontakt mit Fachinstituten der Universität in der Weiterbildung allgemein besonderes Gewicht beizumessen; mit einem schulbezogenen und schulübergreifenden Einführungskonzept ist der Berufseinstieg junger Lehrpersonen zu verbessern. (5) Bezüglich Forschung und Entwicklung: Die Schulen sollten vermehrt länger dauernde Unterrichtsentwicklungsprojekte fördern, die für alle Lehrpersonen – in Berücksichtigung individueller Schwerpunkte und Bedürfnisse – verbindlich zu etablieren sind, und die möglichst auch durch interne und/oder externe Begleitung unterstützt und systematisch ausgewertet werden; durch einen speziellen Innovationsfonds könnten solche Initiativen auf kompetitiver Basis gefördert werden und auf diesem Weg Lehrpersonen, die sich in Gruppen formieren anregende Impulse geben; die Einrichtung einer Pilotschule mit begleitendem Think Tank könnte darüber hinaus innovative Ansätze auf institutionalisierter Basis entwickeln, erproben und evaluieren.

Insgesamt fällt auf, dass fundiertes Wissen über die aktuelle Unterrichtssituation an den Zürcher Mittelschulen äusserst gering ist und sich auf jüngere Zufriedenheitsbefragungen von Schüler/innen bzw. Studierenden der ersten Semester beschränkt. Viele Aussagen und Ableitungen leben von eigenen Erfahrungen der Betroffenen sowie von punktuellen Rückmeldungen von Eltern. Es wird deshalb empfohlen, die aktuelle Unterrichtssituation an den Zürcher Mittelschulen wissenschaftlich genauer zu untersuchen, um die Diskussion über die Adäquatheit des heutigen Unterrichts auf einer verlässlichen, sachlichen Basis weiterführen zu können.



1 Ausgangslage

Der Bildungsrat beauftragte in seiner Sitzung vom 15. März 2005 die Abteilung Bildungsplanung und das Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Bildungsdirektion bis 2006 einen Grundlagenbericht zum Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen vorzulegen. Im Laufe der Arbeiten im Beirat wurden zusätzlich zum Hauptgutachten zwei weitere, kleinere Expertise zu „Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle“ sowie „Personal- und Arbeitsbedingungen“ in Auftrag gegeben.

Gegenstand der vorliegenden Expertise „Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle“ ist die Beschreibung von Entwicklungszielen auf der Basis einer Situationsanalyse. Diese soll „strukturelle Bedingungen und Zielsetzungen an den Mittelschulschulen, einen Soll-Ist-Vergleich sowie Perspektiven zukünftiger Unterrichts- und Schulentwicklung auf dem Hintergrund der aktuellen Situation an den Mittelschulen und neuerer Unterrichtsmodelle“ (Auftrag vom 1. Februar 2006) umfassen.

Da innerhalb der begrenzten Zeit keine eigentlichen wissenschaftlichen Analysen möglich waren, konzentrierte sich das methodische Vorgehen auf Literatur- und Dokumentenrecherchen, die Analyse von Fallbeispielen, die im Rahmen der Ausbildung von Gymnasiallehrer/innen beschrieben worden sind sowie Einzel- und Gruppeninterviews. Die Interviews wurden entlang von sechs Thesen geführt, die auf der Basis der vorgängigen Dokumenten- und Situationsanalyse entwickelt und den Gesprächspartner/innen vor den Interviews zugestellt worden waren. Hinzu kamen punktuelle Gespräche mit auswärtigen Expert/innen.

Die Aussagen aus den Interviews bzw. Gesprächen bilden das Kernstück dieser Expertise. Sie geben Hinweise auf mögliche Entwicklungslinien im Spannungsfeld von traditionellem Unterricht und Visionen zu Lehr- und Lernformen, die auf zukünftige Lebens-, Studien- und Berufsgestaltung ausgerichtet sind. Eine solche Zukunftsorientierung scheint uns zentral zu sein. In Diskussionen um zukünftig notwendige Anpassungen und grundlegende Veränderungen wird gerne darauf verwiesen, dass der bisherige Unterricht so schlecht doch nicht gewesen sein könne, und dass man nicht zu unkritisch auf neue Formen umsteigen solle. Dabei geht meist der Blick dafür verloren, dass sich der gymnasiale Unterricht in einem Umfeld befindet, das sich rascher als je zuvor verändert. Auswirkungen dieses Wandels sind an vielen Orten auszumachen, besonders aber bei den Jugendlichen selbst, ihrer Lebensgestaltung und den politischen und beruflichen Aufgabenfeldern, in denen sie in wenigen Jahren Verantwortung übernehmen müssen.

Den Mittelschulunterricht in allen seinen Facetten ausloten zu wollen, kann kein realistisches Ziel einer solchen Expertise sein. Vielmehr will sie Themenbereiche und Entwicklungslinien sichtbar machen, die wir in der aktuellen lerntheoretischen und didaktischen Literatur und in der Schulpraxis orten und im vorliegenden Bericht zur Diskussion stellen.



2 Aktuelle Situation der Mittelschulen

2.1 Rahmenvorgaben durch MAR, Rahmenlehrplan

Das MAR macht allgemeine Aussagen im Bildungsartikel (Artikel 5¹), nennt aber keine Vorgehensweisen zur Konkretisierung. Mit dem MAR sind vielfältige Hoffnungen auf Innovationen verbunden worden, die sich aber nicht in allen Bereichen erfüllt haben. Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt, dass sich die maturitäre Bildung gegenüber der früheren Maturitätsregelung nur unwesentlich verändert, wenn die Initiativen nicht durch die Schulen selbst ergriffen werden. Wie im Folgenden gezeigt wird, haben die Mittelschulen im Kanton Zürich eine Reihe von neuen Unterrichtsangeboten entwickelt.

2.2 Strukturelle Vorgaben an den Mittelschulen

Das MAR macht für das Gymnasium nur sehr allgemeine strukturelle Vorgaben, die u.a. die Dauer (Artikel 6), die formale Qualifikation der Lehrkräfte (Artikel 7), das Recht zum Erlass von Lehrplänen (Artikel 8), die Maturitätsfächer (Artikel 9), die Maturaarbeit (Artikel 10) und die Anteile der verschiedenen Lern- und Arbeitsbereiche betreffen. Die Ausbildung vom Schuleintritt bis zur Maturität muss insgesamt mindestens zwölf Jahre dauern. Mindestens die letzten vier Jahre sind nach einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten. Die Lehrpläne stützen sich auf den gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, werden aber von den einzelnen Kantonen erlassen. Die Maturitätsfächer setzen sich aus sieben Grundlagenfächern (Erstsprache, zweite Landessprache, dritte Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, bildnerisches Gestalten und/oder Musik), einem Schwerpunktfach und einem Ergänzungsfach zusammen. Im Rahmen der Maturaarbeit, einer

Artikel 5 Bildungsziel: „Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.
² Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.
³ Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.
⁴ Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen“.



Art gymnasialer Diplomarbeit, müssen die Schüler/innen allein oder in einer Gruppe eine grössere eigenständige schriftliche oder schriftlich kommentierte Arbeit erstellen sowie mündlich präsentieren.

2.3 Innovative Entwicklungen an den Schulen

Alle Schulen bieten neben dem fachspezifischen Klassenunterricht Spezialformen von Unterricht an, die innovativen Charakter haben. Diese umfassen teilweise ganze Ausbildungsgänge, teilweise werden sie punktueller durchgeführt.

Als eigentliche Impulse für Innovationen sind die neuen Ausbildungsgänge der zweisprachigen Maturität zu nennen, die in den letzten Jahren an mehreren Schulen eingerichtet worden sind (Hollenweger et al. 2005). Während die zweisprachige Matur mit deutsch-italienisch am Liceo Artistico schon eine längere Tradition hat, führen zehn Mittelschulen des Kantons Zürich seit wenigen Jahren je eine Klasse in einem deutsch-englischen Ausbildungsgang. Um den Ausbildungsgang zu optimieren, wurde die Pilotphase um drei Jahre, bis Ende Schuljahr 2008/09, verlängert und auf weitere Schulen ausgeweitet.

Einen Schwerpunkt Ethik/Ökologie setzt die Kantonsschule Hottingen in der sog. Akzentklasse (neben offenen Unterrichtsgefässen behandelt je ein Fach pro Quartal ökologische bzw. ethische Themen im Rahmen des Normalunterrichts, der Sozialeinsatz wird auf mind. 1 Jahr verteilt). Das Liceo Artistico wiederum widmet dem Schwerpunkt Kunst viel Zeit (drei 3 Stunden-Blöcke/Woche, regelmässige Arbeitswochen in Italien), dafür verlängert sich die Ausbildungsdauer um ein Jahr. Letzteres gilt für das Kunst- und Sport Gymnasium Rämibühl, das den Unterricht auf 6 Halbtage/Woche beschränkt, um den Schüler/innen nebenher eine intensive künstlerische Ausbildung oder sportliche Tätigkeit zu ermöglichen.

Die folgende Zusammenstellung gibt einen Einblick in die punktuellen Angebote an Spezialformen des Unterrichts an Zürcher Mittelschulen:

- Arbeitswochen, Studienwochen, Spezialwochen (oft im Team Teaching), Interdisziplinäre Kurswochen, Projektwochen, Tutoratswochen
- Blockwochen (z.B. 4 pro Jahr, Kantonsschule Stadelhofen)
- Mehrwöchige Sprachaufenthalte (im Rahmen der zweisprachigen Ausbildungsgänge)
- Interdisziplinäre Projekte, projektorientierte interdisziplinäre Kurse, klassenübergreifende Projektkurse, projektorientierter Pflichtwahlkurs (fachspezifisch oder fächerübergreifend, nicht promotionsrelevant)
- Team Teaching, z.B. Sprache und Naturwissenschaften, Grundkurs Sprache, Musische Bildung, fächerübergreifende Naturwissenschaften (Physik und Chemie im 8. Schuljahr)



- Projektstage (alle Stufen 2 Tage, u.a. Arbeitstechnik), Thementage, SMS (Schule mal anders: Kursangebote von Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern oder Bekannten, 1 ½ Tage)
- Selbstlernsemester im 11. Schuljahr (Kantonsschule Zürcher Oberland)
- Sammelhalbtage (unterrichtsfreier Halbtag im 11. Schuljahr., 3 Fächer erteilen selbstständig zu bearbeitende Aufgaben, Realgymnasium Rämibühl)
- Einführung in Team- und Gruppenarbeit (9. Schuljahr.)
- Einführung in IT, an einigen Schulen im Teamteaching
- Lernen mit einer Internetplattform (Educant2)
- Schulentwicklungsprojekte (z.B. „Umweltsensibilisierung“ als selbst konzipierte Unterrichtseinheit im 7. Schuljahr.)

An anerkannten nicht-staatlichen Mittelschulen:

- Schülerschule (Unterricht und Betrieb durch Schüler/innen, Förderung von Eigenverantwortung und Teamwork)
- Süd-Nord-Tage
- Ausstattung aller Unterrichtsräume für computergestützten Unterricht
- Mittagsstudium (Lehrpersonen stehen für Fragen zu Unterrichtsstoff und Lerntechniken zur Verfügung)

Über die Konzeptionen, die inhaltlichen Schwerpunkte, die Häufigkeit dieser Angebote und deren konkrete Durchführung lässt sich auf Grund unserer Recherche nichts aussagen. Verschiedenen Aussagen ist aber zu entnehmen, dass durch die Sparmassnahmen der letzten Jahre gerade diese Spezialformen am meisten gelitten haben. Zahlreiche wurden reduziert oder ganz gestrichen.

2.4 Qualitätssicherung

Vorgaben der Bildungsdirektion zur *Qualitätssicherung* und -entwicklung auf der Sekundarstufe II (vom 15.4.2005):

- Jede Schule erarbeitet ihr eigenes systematisches Qualitätsmanagement, welches *Selbst- und Fremdbeurteilung* umfasst.
- Selbstbeurteilung besteht aus *Individualfeedback* (Lehrpersonen: durchschnittlich ein Feedbackzyklus/Jahr) und thematischer *Selbstevaluation* der Schule. Diese „umfasst die systematische Erhebung von Informationen zu einem schulspezifischen Thema sowie deren Auswertung und die Umsetzung allfälliger Massnahmen (mind. zwei Selbstevaluationen/sechs Jahre; ca. 5-10 Seiten plus Anhang).



- Die Fremdbeurteilung besteht aus Mitarbeiterbeurteilung und *externer Evaluation* (alle sechs Jahre durch externe Fachstelle für Schulevaluation: Metaevaluation des Qualitätsmanagements der Schule plus ein schul- und unterrichtsbezogener Fokus).

Im Rahmen der vorliegenden Expertise haben wir die folgenden Evaluationsberichte, die sich mit Spezialformen des Unterrichts oder Unterrichtsqualität befassen, eingesehen²:

- Evaluation des ersten Ausbildungsganges am K+S-Gymnasium 2000-2005, Mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl (Pirani 2005)
- Blockwochenmodell, Kantonsschule Stadelhofen (Konventskommission 2003)
- Spezialwochen, Kantonsschule Zürcher Oberland (Kommission 2003)
- Kulturprojekte, Kantonsschule Bülrain (Steuergruppe 2001)
- Lernen am Projekt, Kantonsschule Zürcher Unterland (2001, 2002)
- Kommunikationstag, Kantonsschule im Lee (Arbeitsgruppe_Kommunikation 2004)
- Teamfähigkeit als Lernziel, Kantonsschule Freudenberg (Gerig et al. 2000)
- Mitsprache und Mitverantwortung im Unterricht, Kantonsschule Oerlikon (Evaluations-Kommission 2000)

Als externe Berichte lagen uns vor:

- Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium (Maag Merki & Leutwyler 2005)
- Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland (Binder & Feller-Länzlinger 2005) sowie der Bericht „Pädagogisch-didaktische Begleitung im Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland.“ (Kyburz-Graber & Pangrazzi 2005)
- Schlussbericht Evaluation „Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen“ (Hollenweger et al. 2005)

2.5 Probleme, Dilemmas, Realitäten

Folgende Erkenntnisse und Probleme lassen sich aus den eingesehenen Evaluationsberichten festhalten:

- Die Lehrpersonen und die Lernenden schätzen die evaluierten Sonderformen von Unterricht grundsätzlich positiv ein.

² Wir bedanken uns bei den aufgeführten Schulen für die Genehmigung zur Einsichtnahme.



- Die Förderung von Selbständigkeit durch Sonderformen wird von Lehrpersonen und von den Lernenden als sehr wichtig erachtet (,Teamfähigkeit als Lernziel': Selbständigkeit ist aus der Sicht der Schüler/innen am wichtigsten).
- Den Lerneffekt bei Sonderformen beurteilen die Lernenden eher als geringer als beim Normalunterricht, die Lehrpersonen tendenziell eher höher als im Normalunterricht.
- Unterschiedliche Wahrnehmungen: Aus der Sicht der Lehrpersonen wird mehr für die Förderung von Sozialkompetenz getan als dies die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen; ebenso glauben die Lehrpersonen mehr Mitsprache zuzulassen, als dies die Jugendlichen glauben erfahren zu haben.
- Erfahrungen mit Gruppenarbeit werden von den Schüler/innen teils als befriedigend (v.a. direkte, persönliche Zusammenarbeit), teils als unbefriedigend (schlechtes Zeitmanagement) beurteilt.
- Die Schülerinnen und Schüler haben Mühe mit der selbständigen Arbeitsplanung.
- Freies Arbeiten erfordert klare Verhaltensregeln (Absenzen) und Arbeitsverträge zu Lehr- und Lernformen, inhaltlichem Rahmen, Zeitplan, Anwesenheitsverpflichtung, effizientem Zeitmanagement, Feedbackgelegenheit, Zwischenpräsentation, Schlussbilanz durch Wortkommentar (Bericht zu ,Kulturprojekten').
- Selbstreflexion und Metakognition finden kaum statt. Die Lernenden betrachten sie als Zeitverschwendung, die Lehrpersonen haben keine methodischen Instrumente dafür.
- Die Verschiebung der traditionellen Rolle einer Lehrperson hin zum/zur Lernbegleiter/in fällt vielen Lehrpersonen aus Gründen des Berufsverständnisses (Expertin ihres Fachs) als auch der fehlenden methodischen Kompetenzen schwer.
- Die Lehrpersonen beurteilen die Arbeitsbelastung als zu gross. Die Arbeitsbelastung bleibt auch in folgenden Jahren trotz Erfahrung hoch.
- Die Frage der Notengebung ist bei Sonderformen ungeklärt.

Maag Merki & Leutwyler (2005) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass sich die Klassen und Schulen bezüglich der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und bei der Lern- und Leistungsmotivation deutlich unterscheiden. Sie schliessen daraus, dass die Förderung intrinsischer Motivation ein wichtiges Ziel zukünftiger Schulentwicklung sein könnte.

In akzentuierter Weise identifizieren Combe & Buchen (1996) ausgehend von Fallstudien an deutschen Gymnasien die folgenden Belastungen für Lehrpersonen und Lernende:

- Lernprozesse, die sowohl den realen und vermeintlichen Anforderungen von aussen als auch den Bedürfnissen und dem Prinzip des selbstverantwortlichen Lernens gerecht werden müssen. Combe und Buchen beschreiben diese Situation als dauernden Zwang zur Selbstinstrumentalisierung.



- Das Lernparadigma des Gymnasiums, das einerseits ein grosses Wissensspektrum an Fakten, andererseits auch die Förderung von vernetztem Zusammenhangsdenken einschliesst.
- Die Erwartung der Gesellschaft, Reformen durchzuführen, andererseits aber auch den Bildungskanon aufrechtzuerhalten.
- Die Veränderung der Generationenverhältnisse, indem die Jugendlichen selbst unbegrenzten Zugang zu Informationen haben und sich ihr Erfahrungs- und Lebensraum stetig erweitert, während der Lern- und Erfahrungsraum im Gymnasium räumlich, zeitlich und pädagogisch begrenzt ist.

Combe und Buchen orten einen „unauflösbaren Widerspruch, einerseits dem Geist der Schule gerecht werden zu wollen, und andererseits den Zugang zur heutigen Schülergeneration finden zu wollen“ (Combe & Buchen 1996, 101).

3 Lerntheoretische Entwicklungslinien

Heute gibt es nicht *ein* anerkanntes Paradigma, wie Lernen stattfindet. Vielmehr haben sich in den letzten Jahrzehnten verschiedene Lerntheorien mehr oder weniger schnell abgelöst oder existierten nebeneinander. In der Folge soll von den herkömmlichen Lerntheorien ausgegangen werden (Kapitel 3.1.). Diese werden nachfolgend durch die Ergebnisse aus der neueren Lernforschung ergänzt (Kapitel 3.2.). Anschliessend werden die daraus abgeleiteten didaktischen Entwicklungen aufgezeigt (Kapitel 3.2.).

3.1 Drei lerntheoretische Paradigmen

Es gibt drei grundlegende herkömmliche Positionen, wie gelernt wird. Es ist dies (1) die behavioristische, (2) die kognitivistische und (3) die konstruktivistische Orientierung. Je nach Situation und Lernziel hat jede dieser drei Lerntheorien ihre Berechtigung. Eine einseitige Festlegung auf eine Position und die vollständige Ablehnung anderer Sichtweisen ist deshalb kaum sinnvoll (Dubs 1993, 454; Tulodziecki et al. 1996, 52). Dennoch kann gesagt werden, dass heute kognitionstheoretische und konstruktivistische Lernkonzepte eine grössere Bedeutung haben.

Behaviorismus

Der Behaviorismus betrachtet lediglich die äusseren Bedingungen des Lernens. Er geht davon aus, dass gleiche Reize gleiche Reaktionen auslösen, Lernen somit von aussen gesteuert und auf eine (für alle gleiche) optimale Weise ablaufen kann. Zentral bei der behavioristischen Sichtweise ist die Beschreibung und Steuerung des Lernens durch Hinweisreize und Verstärkungen erwünschten *Verhaltens*. Denk- und Verstehensprozesse werden ausser Acht gelassen.



Der Lernende selbst wird als „Black Box“ betrachtet. Es wird ausschliesslich davon ausgegangen, dass Lernen durch Belohnung und Bestrafung von aussen gesteuert werden kann. Bei komplexeren Inhalten werden diese in kleine Lernschritte zerlegt und in eine, nach Auffassung der Lehrperson optimale Abfolge gebracht.

Mit dem Aufkommen kognitivistischer und konstruktivistischer Sichtweisen wurde vor allem von wissenschaftlicher Seite her zunehmend Kritik laut über die behavioristische Ansicht des Lernens. Dabei bezieht sich die Hauptkritik auf die grundsätzlich sehr eingeschränkte Auffassung über die Natur des Lernens. Dessen Reduzierung auf Konditionierung und die Black-Box-Betrachtung des menschlichen Bewusstseins führen zur Vernachlässigung individueller Faktoren.

Kognitivismus

Bei der kognitivistischen Sichtweise des Lernens spielen die *Denk- und Verstehensprozesse* eine zentrale Rolle. Das Lernen wird als ein Informationsverarbeitungsprozess und das Gehirn als informationsverarbeitende Struktur angesehen (Klimsa 1993), 203. Der Lernende wird als Individuum begriffen, der äussere Reize aktiv und selbständig verarbeitet und nicht einfach durch äussere Reize steuerbar ist (Tulodziecki et al. 1996, 43). Dieser Unterschied war so bedeutsam, dass in den sechziger Jahren der Begriff der ‚kognitiven Wende‘ für die zunehmende Orientierung am Kognitivismus verwendet wurde (Edelmann 2000).

Dem Kognitivismus zugrunde liegen kognitive Entwicklungstheorien, deren führender Vertreter der Psychologe und Biologe Jean Piaget war. Er beschrieb zwei grundlegende Lernprozesse als Austauschvorgänge mit der Umwelt. Dabei ging er davon aus, dass Handlungsweisen in sogenannten ‚Schemata‘ zusammengefasst werden. Beim Prozess der Akkomodation wird ein bestehendes Schemata der Umwelt angepasst, wohingegen beim Prozess der Assimilation ein Schema angewendet und damit die Umwelt verändert wird (Krapp & Weidenmann 2001).

Mit dem veränderten Verständnis bzgl. Lernen ging eine stärkere Betonung des entdeckenden Lernens (exploratory learning,) einher. Das entdeckende Lernen lässt unterschiedlichen Lernenden verschiedene Wege offen und legt stärkeren Wert auf Metawissen. Nach Weidenmann et al. (Weidenmann et al. 1993, 210) umfasst der Begriff der Metakognition das „Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse und deren Bedingungen.“ Drei Bereiche sind dabei relevant: (1) Das Wissen über die Person (z.B. über eigene Stärken und Schwächen), (2) das Wissen über die Aufgaben (z.B. über die Bearbeitung schwieriger Texte) und (3) das Wissen über die kognitiven Strategien (z.B. Strategien zum Auswendiglernen). Unter entdeckendem Lernen können Ansätze gefasst werden, die folgende Aspekte des Lernens betonen (Edelmann 2000, 214).

- Die Lernenden selbst steuern das entdeckende Lernen.



- Der Lernende erhält nicht vorstrukturiertes Wissen, sondern er muss selbst Informationen finden, priorisieren und neu ordnen, bevor er daraus Regeln ableiten und Probleme lösen kann.
- Das Entdecken wird vom Interesse und von der Neugier der Lernenden vorangetrieben. Sie sollen Lösungen für interessante Fragen entwickeln, statt Fakten auswendig zu lernen und totes Wissen anzuhäufen. Besonders wichtig ist dabei die intrinsische Motivation. Auch der Stellenwert des impliziten Lernens und der Intuition wird betont.
- Ziel dieser Art von Lernen ist die Ausbildung der Problemlösefähigkeit.

Eine andere Sichtweise als Jean Piaget vertrat der russische Psychologe Lew Semenovich Wygotski. Im Gegensatz zu Piaget erklärte Wygotski, man müsse zunächst die sozialen und kulturellen Prozesse der Umwelt eines Menschen studieren, bevor man dessen kognitive Funktionen verstehen könne (Mietzel 2003). Die individuelle Entwicklung sei „ohne Bezugnahme auf das soziale Milieu, in die das Kind eingebettet ist, nicht zu verstehen.“ (Tudge & Rogoff 1989 in Mietzel 2001). Das Kind interagiert stets mit Personen, die in einer besonderen sozialkulturellen Tradition stehen und die dadurch mitbestimmen, was und wie das Kind lernt, und wie es seine Denkfähigkeit entwickelt. Für Wygotski spielen die Sprache und die soziale Unterstützung eine grosse Rolle, vor allem wenn sich das Kind in der „Zone der nächstmöglichen Entwicklung“ befindet. Diese Zone beschreibt eine Situation, in der das Kind bestimmte Anforderungen nicht alleine, wohl aber mit Hilfe anderer Menschen erfüllen kann. Die Formulierungen von Wygotski bringen die Sichtweise eines sozialen Konstruktivismus zum Ausdruck.

Konstruktivismus

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Lernen eine aktive individuelle Konstruktion von Wissen darstellt (Dubs 1993, 449). Kern der konstruktivistischen Ansicht über Lernen ist die Auffassung, dass Wissen durch eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten entsteht: „...meaning is imposed on the world by us, rather than existing in the world independently of us. There are any ways to structure the world, and there are many meanings or perspectives for any event or concept. Thus there is not a correct meaning that we are striving for“. (Duffy & Jonassen 1992, 3). Selbst einfache Sinneswahrnehmungen wie Sehen und Hören sind keine Abbilder, sondern individuelle Konstruktionen. Wahrnehmung ist das Ergebnis kognitiver Prozesse in den mit den Sinnesorganen vernetzten Hirnregionen (Gerstenmaier & Mandl 1995, 869). Lernen ist aktive Wissenskonstruktion in Verbindung mit bereits bestehendem Wissen und ist demnach individuell und nicht vorhersehbar.

Im Zusammenhang mit dem Konstruktivismus waren die Arbeiten des chilenischen Biologen und Erkenntnistheoretikers Humberto Maturana wegweisend (Maturana & Varela 1990). Er prägte den Begriff der autopoietischen Organisation für das wesentliche Unterscheidungs-



merkmal zwischen Lebendem und Nicht-Lebendem (dito, 55ff). Menschliche Individuen haben als autopoietische Systeme keinen informationellen Input und Output. Informationen werden nur vom System selbst erzeugt. Demzufolge werden *Lernprozesse als individuell und erfahrungsbezogen* angesehen und sind nicht vorhersagbar. Die Aufgabe der Lehrperson wird die einer Lernbegleiterin: Sie ist verantwortlich für die Anregung der individuellen Lernprozesse sowie für die Förderung von Metakognition und die Bereitstellung interessanter und herausfordernder Lernumgebungen.

3.2 Neuere Lernforschung

Die neuere Lernforschung, insbesondere der Hirnforschung (Neuropsychologie, Biopsychologie) weist auf Aspekte des Lernens hin, die quer zu den herkömmlichen Lerntheorien verlaufen. So rückt die Bedeutung der Motivation, der Emotionen, der Hormone, des Interesses, insgesamt also die Bedeutung der Subjektivität der Lernerfahrungen aufgrund der Bildung individueller Lernbahnen im Gehirn ins Zentrum der Untersuchungen. Gelernt wird, indem das Gehirn stets mit bisherigen Erfahrungen und Eindrücken vergleicht. Einerseits ist dadurch die Wahrnehmung stark beeinflusst durch das, was im bisherigen Leben erlebt und gelernt wurde, andererseits beeinflussen Wahrnehmungen auch künftige Wahrnehmungen. Emotionen spielen dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle. Angst und Stress beispielsweise beeinträchtigen bzw. verunmöglichen Lernen; Freude und Motivation dagegen fördern es. „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und v.a. andere Menschen“, schreibt der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer (2002). Im Folgenden soll näher auf die Motivation eingegangen werden, dessen Bedeutung beim Wissenserwerb meist unterschätzt wird (Edelmann 2000, 240).

Ansätze zur Erklärung von Motivation

Motivationale Vorgänge sind aktivierende Prozesse, welche in ausserordentlicher Vielfalt und Verschiedenartigkeit auftreten. Dabei gibt es nicht eine umfassende Motivationstheorie sondern eine ganze Reihe von Motivationsmodellen. Als Determinanten von Motivationsprozessen lassen sich unterscheiden:

- Motiv (angeborenes Bedürfnis oder gelernte Disposition)
- Anreiz (emotionale Valenz des Zielzustandes)
- Kognitive Prozesse (Entscheidung, Erwartung, Handlungskonzept).

Edelmann (Edelmann 2000, 240) unterscheidet folgende relevante grundlegenden Modelle der Motivationspsychologie:

- Triebtheoretische Auffassung: Die ältesten Motivationstheorien sind Triebtheorien. Der zentrale Begriff dieser Auffassungen von Motivation ist der Begriff der Homöostase. Der Organismus wird durch Ungleichgewichte aktiviert. Es besteht eine Ten-



denz, sowohl Mangelzustände (Defizite) als auch Energieüberschüsse in Gleichgewichtszustände zu überführen. Triebtheoretische Auffassungen haben ihre ursprüngliche Bedeutung verloren. Als Probleme erwiesen sich besonders die Bestimmung eines „Normalzustandes“ und die Fähigkeit von Menschen, vorbeugend „Ungleichgewichte“ zu verhindern.

- Neugiermotivation: Bei der Neugiermotivation wird ein mittleres Aktivierungs- und Erregungsniveau angestrebt. Dies wird durch das Aufsuchen von Situationen mit einem mittleren Informationswert erreicht.
- Anreiztheoretische Auffassung: Die anreiztheoretische Auffassung von Motivation besteht aus zwei Komponenten: Dem Motiv als Persönlichkeitsdisposition und dem emotionalen Aufforderungscharakter des Objektes. Dieser regt das latente Motiv an und es kommt so zu dem aktuellen Vorgang der Motivation.
- Entscheidung und Handlungsregulation: Menschen entscheiden sich in Wahlsituationen für jene Alternative, die im subjektiven Kalkül die günstigste Bilanz aus materiellen und immateriellen Nutzen und Kosten ergibt und eine bestimmte Erfolgswahrscheinlichkeit aufweist.

Unter den zahlreichen Motivklassen ist die Leistungsmotivation (achievement motivation) in unserer Gesellschaft ein besonders wichtiger Bereich. Die individuelle Leistungsbereitschaft, das Bedürfnis nach Leistung wird als Leistungsmotiv bezeichnet. Bewertung der Leistung und Leistungsbereitschaft sind in starkem Masse kulturabhängig. Atkinson (Atkinson 1975) unterscheidet einen intrinsischen und einen extrinsischen Anteil bei der Leistungsmotivation. Der intrinsische Anteil besteht aus der Zusammenwirkung der Faktoren „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“. Weiner betont in seiner Attributionstheorie, dass es eine Rolle spielt, ob ein Individuum den Erfolg oder Misserfolg seinen eigenen Fähigkeiten (internal vs. external) und der spezifischen Situation (variabel vs. stabil) zuschreibt (Weiner 1994). Beim Erbringen einer Leistung wirken zwei Aspekte zusammen: Es braucht gewisse Fähigkeiten und es braucht Anstrengung (Heckhausen 1974). Lernende müssen also ein Interesse haben, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und sich dafür einzusetzen. Beispiele für solches Streben können nach Heckhausen (Heckhausen 1974 und 1980) sein: Selbsterkenntnistreben, Belohnungstreben, Luststreben, Selbstbelohnung, Sachverwirklichungstreben, Wirksamkeitstreben, Tüchtigkeitsstreben, Selbstverwirklichungstreben (self-actualization nach (Maslow 1977), wird auch als moralischer Anspruch an die eigene Lebensführung empfunden).

Spitzer entwickelte den sogenannten SuperMotivation-Ansatz. Dabei geht er davon aus, dass „any activity can be made highly motivating if a motivating ‚context‘ is added to the basic task“. (Spitzer 1996, 45). Er definiert eine Reihe von ‚Motivatoren‘. Je mehr dieser ‚Motivatoren‘ der Kontext einer Tätigkeit enthält, umso motivierender wird diese Tätigkeit empfunden. Im Folgenden werden diese von Spitzer vorgeschlagenen ‚Motivatoren‘ aufgezeigt und kurz umschrieben:



- Action (Aktion, Tätigkeit): Aktive Teilnahme am Lernprozess ist wichtig. Diese Aktivität kann sowohl physischer als auch mentaler Natur sein. Die Interaktivität des Lernsystems ist dabei einer der betrachteten Aspekte.
- Fun (Spass): Dieser Bereich wird am häufigsten mit Motivation assoziiert. Der Einsatz humorvoller, überraschender Elemente kann Interesse wecken und steuern. Vorsicht ist jedoch geboten. Übersteigt der Spass ein gewisses Mass an Emotionalität, kann sie den Lernerfolg vermindern. Humor kann in einigen Fällen auch übertrieben und lästig wirken, zumal das Humorverständnis auch stark kulturell geprägt ist.
- Variety (Abwechslung): Empfohlen wird ein möglichst breites Angebot an Tätigkeiten, Medien und Ressourcen.
- Choice (Auswahl): Die Lernenden sollten innerhalb eines breiten Angebotes (siehe Abwechslung) an Medien, Ressourcen, Kontexten und Lernwegen selber eine Auswahl treffen können.
- Social Interaction (Soziale Interaktion): Diverse Möglichkeiten an sozialen Interaktionen wie z.B. der Austausch in Gruppendiskussionen, das Arbeiten in Teams oder die Beratung durch Lehrende haben auch eine wichtige motivationale Funktion.
- Error Tolerance (Fehlertoleranz): Beim Lernen werden immer wieder Fehler gemacht. Dies jedoch ist ein wichtiger Faktor beim Lernen. Lehrende sollten dementsprechend eine Lernumgebung schaffen, in der keine demoralisierende Bestrafung zu erwarten ist. Auf Feedback soll aber nicht verzichtet werden.
- Measurement (Erfolgsmessung): Individuelle Erfolge sollen sichtbar gemacht werden. Empfohlen wird ein positives Mass, das weniger an Fehlern als beispielsweise an persönlicher Verbesserung orientiert ist: „It is ironic that while nothing is more motivating in sports and games than scorekeeping, most people don't look forward to being measured while learning.“ (Spitzer 1996, 47).
- Challenge (Herausforderung): Die zu bewältigenden Aufgaben sollten nicht zu einfach aber auch nicht zu schwierig sein, sondern eine hinreichende Herausforderung darstellen. Besonders geeignet sind hierbei Lernziele, welche die Lernenden selbständig oder zusammen mit der Lehrkraft entwickelt haben.
- Recognition (Anerkennung): Die Motivation kann ebenfalls erhöht werden, wenn der Lernfortschritt durch das System, andere Lernende oder Lehrende anerkannt wird.

3.3 Didaktische Entwicklungen

Neue Lehr- und Lernkonzepte wenden sich in der Regel gegen die so genannte direkte Instruktion, da sie „träges Wissen“ (Renkl 1996) fördern. Untersuchungen haben gezeigt, dass Lernende in der Regel nicht in der Lage sind, ihr theoretisches Wissen für die Lösung komplexer, realitätsnaher Probleme zu nutzen (Gruber et al. 2000, 139). Neuere didaktische An-



sätze ersetzen die passive Wissensvermittlung bei der direkten Instruktion durch eine aktive Wissenskonstruktion. Allerdings suchen neuere Publikationen auch wieder vermehrt eine Integration von Instruktions- und Konstruktionsansätzen (z.B. „Frontalunterricht neu entdeckt“ von Gudjons 2003).

Fünf Aspekte lassen sich aus der Reformdiskussion innerhalb der pädagogischen Psychologie hervorheben (Edelmann 2000, 288).

Dies sind:

1. Selbststeuerung: In allen Reformmodellen ist die Selbststeuerung der Lernenden als zentrale Zielvorstellung vorhanden.
2. Kooperation: Die Teamfähigkeit der Lernenden soll gefördert werden. Dies ist ein wesentlicher Aspekt des sozialen Lernens, der die Schüler/innen befähigen soll, in einer Gemeinschaft zusammenzuarbeiten.
3. Problemlösen: Die Lernenden sollen sich spezifische Problemlösefähigkeiten erwerben.
4. Authentische Lernumgebung: In einer authentischen Lernumgebung ist der Anwendungsbezug zentral. Die Lernsituation soll der späteren Anwendungssituation möglichst ähnlich sein. Anstelle von Vorlesungen und Seminaren mit Referaten lernen die Studenten beispielsweise das Thema „Erziehungsschwierigkeiten“ durch angeleiteten Umgang mit schwer erziehbaren Kindern.
5. Lebenslanges Lernen: Lebenslanges Lernen wird heute immer wichtiger. Es hängt eng mit dem ersten Punkt zusammen.

Innovativ dabei ist nicht so sehr ein neues revolutionäres Lehrverfahren – Vieles des oben Genannten wurde bereits von den Reformpädagogen Dewey, Freinet, Gauding, Kerschensteiner, Petersen und Wagenschein aufgezeigt (Gudjons 2001) – sondern vielmehr die Berücksichtigung möglichst zahlreicher Aspekte und Bedingungen des Lernens und die Öffnung des Unterrichtes durch die Mitbestimmung und somit die Selbststeuerung der Lernenden. Insgesamt sind die Lernenden aktiver und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen. Der traditionelle, lehrerzentrierte Unterricht wird mit didaktischen Massnahmen ergänzt und somit stärker auf die Lernenden ausgerichtet. Es geht darum, traditionelle Formen mit modernen Verfahren so zu kombinieren, sodass sie qualitativ hoch stehendes Lernen ermöglichen (Liebau et al. 1997, Gudjons 2001, Mietzel 2003, Terhart 2005). Didaktisch neue Elemente, welche nicht von der Reformpädagogik abgeleitet wurden, sind z.B. das reziproke Lehren, das Lernen mit Leitprogrammen und Leittexten und vor allem das computergestützte Lernen wie z.B. ICT (Reusser et al. 2003).

Es folgen zwei didaktische Modelle: Das Situated learning und das Cognitive apprenticeship.



Situated learning

Das Konzept des situierten Lernens kann als eine Kombination kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Ansätze gesehen werden (Tulodziecki et al. 1996), 47. Als zentral in diesem Konzept wird die konkrete Lernsituation angesehen. Die mentale Repräsentation eines Konzeptes erfolgt demnach nicht in abstrakter und isolierter Form. Stattdessen werden Sachverhalte immer in Verbindung mit dem sozialen und physischen Kontext, in dem gelernt wurde, gespeichert, wobei die sozialen Prozesse im Vordergrund stehen. Der Begriff der Situation ist nicht klar definiert. Er umfasst jedoch in jedem Fall Aspekte der materiellen Umwelt ebenso wie soziale und kulturelle Komponenten. Dies beinhaltet auch die Interaktion mit anderen Lernenden. Prinzipiell wird die Unmöglichkeit der Trennung von Wissenserwerb, Wissen und Anwendung betont.

Cognitive apprenticeship

Der Ansatz des cognitive apprenticeship (Collins et al. 1989) lehnt sich an die Vorgehensweise bei der Lehrlingsausbildung im Handwerk an. Als wesentliche Merkmale einer Lehrlingsausbildung (apprenticeship) nennt Simons (Simons 1991, 306): (1) Lernen erfolgt in Kooperation mit Experten und anderen Lernern. (2) Es wird mit Hilfe von Werkzeugen an realen Objekten gearbeitet. (3) Die Lerninhalte sind an konkreten Anwendungssituationen orientiert und nicht an Fachgrenzen. (4) Unter Anleitung eines Experten steigert sich der Schwierigkeitsgrad von einfachen zu komplexen Aufgaben. Cognitive apprenticeship versucht nun, dieses Konzept von überwiegend manuellen Tätigkeiten auf intellektuellen Aufgaben wie z.B. Textverständnis zu übertragen. Zunächst soll sich der Lernende durch Präsentation und Erläuterung durch einen Experten eine modellhafte Vorstellung der Vorgehensweise bilden (modeling). Anschliessend werden dem Lernenden konkrete realistische und damit relativ komplexe Aufgaben gestellt, die er durch Beobachtung und Nachahmung zu lösen versucht. Die Lehrperson bietet Hilfe bei Schwierigkeiten und kann, wo notwendig, auch einzelne Schritte bei der Aufgabenlösung übernehmen (coaching). Diese Unterstützung wird mit zunehmendem Wissensstand der Lernenden zurückgenommen (fading).

Weitere didaktische Modelle sind:

Problem-based learning, Selbständiges Lernen, Kooperatives Lernen. Als konkrete Unterrichtsmethoden beschreiben verschiedene Autoren im Buch von Wiechmann (Wiechmann 2002) folgende: Frontalunterricht, Direktes Unterrichten, Gruppenpuzzle, Stationenarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen in Inszenierungen, Lehrstückunterricht, Entdeckendes Lernen, Fallstudie, Werkstattarbeit, Projektmethode.



4 Lehren und Lernen am Gymnasium: Durchführung von Interviews und Gesprächen

4.1 Sechs Thesen als Leitfaden für Interviews und Gespräche

Wie einleitend erwähnt, führten wir zum Lehren und Lernen am Gymnasium mehrere Interviews und Gespräche mit Schülerinnen/Schülern, Schulleitern/Schulleiterinnen und Lehrpersonen. Als Leitfaden für diese Gespräche verwendeten wir sechs Thesen, die wir auf der Basis einer ersten Dokumenten- und Situationsanalyse entwickelt hatten. Ein erster Entwurf der Thesen wurde anlässlich einer Sitzung mit den Auftraggebern besprochen und anschliessend punktuell überarbeitet. In die Themenbereiche „Unterricht“ (These 1), „Lehrtätigkeit“ (These 2) sowie „Institution Gymnasium“ (These 3) unterteilt, enthalten sie einige wenige, kompakt und bisweilen pointierte formulierte Aussagen. Die Thesen sind jeweils in zwei Teile unterteilt, wobei sich der erste auf die aktuelle Situation (These a) und der zweite auf die Vision (These b) bezog. Die Thesen im vollen Wortlaut finden sich im Anhang.

Die Grundidee zur Entwicklung der Thesen lag darin, ein methodisches Instrument zur Hand zu haben, um die Gesprächspartner/innen zu eigenen Stellungnahmen und Differenzierungen herauszufordern. Sie hatten also in erster Linie eine methodische Funktion und wurden den Interviewpartnern vor dem Gespräch auf elektronischen Weg zugestellt. Bei dieser Gelegenheit oder spätestens zu Beginn des Interviews wurde klar gestellt, dass die Thesen nicht als – wie auch immer gestützte – Meinung der Autorinnen und Autoren oder des Höheren Lehramts Mittelschulen aufgefasst werden sollten.

Der Schwerpunkt der Gespräche sollte v.a. die Zukunft beleuchten und eher weniger die aktuelle Situation. Im Interview, zu welchem auf Basis der Thesen ein Interviewleitfaden entwickelt wurde, sollten vor allem die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen zu den angesprochenen Themen zur Sprache kommen. Dadurch nahm das Interview weitgehend Gesprächscharakter an. Die Interviewpartner und -partnerinnen sollten ein Klima des „hier darf ich laut denken“ vorfinden. Dies verlangte von den interviewenden Personen v.a. aufmerksames Zuhören und gegebenenfalls Nachfragen, so dass das Gespräch an bestimmten Stellen vertieft werden konnte.

Wie sich zeigte, erfüllten die Thesen die ihnen zuge dachte Rolle. Die Rückmeldungen verschiedener Interviewpartner zeigten ausserdem, dass sie vielfach auch über den Kreis der unmittelbar an den Interviews beteiligten Personen, Diskussionen zu entfachten vermochten. Dass angesichts einer solchen Eigendynamik Missverständnisse auftreten können – etwa dass sie mit Ergebnissen verwechselt werden – ist selbstredend und lässt sich nicht ganz verhindern.



4.2 Zur Durchführung der Interviews und Gespräche

Im Folgenden werden Aussagen aus den Interviews zusammengefasst, welche im März/April 2006 spezifisch für die vorliegende Expertise geführt wurden. Die Interviewleitung hatte jeweils Regula Kyburz-Graber. Eine zweite Person von ihrem Lehrstuhl (Kurt Hofer, Christine Gerloff-Gasser, Rosanna Pangrazzi, Sibylle Locher) fungierte als Beisitzende und Protokollantin. Neben handschriftlichen Notizen wurde von den Gesprächen eine Tonbandaufnahme erstellt, welche erlauben sollte, allfällige Unsicherheiten zu den gemachten Aussagen zu klären. Die Gruppeninterviews dauerten rund 90 Minuten und wurden im Büro von Frau Kyburz-Graber an der Beckenhofstrasse 31 durchgeführt. Die Einzelinterviews, welche teilweise telefonisch erfolgten, dauerten ca. 60 Minuten.

Zunächst wurde ein Gruppeninterview mit 5 Schülerinnen und 2 Schülern geführt, welche der Dachverband der kantonalzürcherischen Schülerorganisationen vermittelte. Auswahlkriterium war, dass die Personen ein wenig geübt sind, sich mündlich auszudrücken, und sich freiwillig für ein solches Gespräch zur Verfügung stellten. Ausserdem sollte die Gruppe bzgl. Alter, Geschlecht, Schule, Stadt-Land, Meinungen usw. möglichst breit gefächert sein.

In einem zweiten Umgang wurden Gruppen- und Einzelinterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern geführt. Ersteres mit Dieter Schindler (KZO Wetzikon) und Felix Angst (KZU Bülach) sowie mit Christoph Baumgartner (Literargymnasium Rämibühl) und Edith Brunner (KS Wiedikon). Einzelinterviews mit Schulleitungen von grossen ausserkantonalen Gymnasien wurden mit Gabrielle von Büren-von Moos, KS Luzern, Alpenquai, Kurt Wiedemeier, KS Wettingen (früher Beromünster), Stefan Zumbunn, KS Solothurn sowie Hans-Georg Signer, ED Basel-Stadt, Leiter Ressort Schulen, ehemals Schulleiter geführt.

Schliesslich wurden mit zwei Gruppen von Lehrpersonen (3 bzw. 4 Personen) Gruppeninterviews sowie ein abschliessendes Einzelinterview geführt. Die entsprechenden Personen wurden via die Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich sowie den Mittelschullehrerverband Zürich angefragt. Folgende Personen stellten sich für ein Interview zur Verfügung: Rolf Bosshard, Antonella De Marchi-Pilotto, Jürg Graf, Antonie Hornung, Markus Huber, Hannes Gubler, Stefan Rubin, Markus Späth.

5 Aussagen aus den Interviews und Gesprächen

Die Auswertung der Interviews wurde so vorgenommen, dass zu den Aussagen zur aktuellen Situation einerseits und zu möglichen Entwicklungslinien andererseits übergeordnete thematische Kategorien gebildet wurden. Schliesslich wurden die genannten Punkte und Verbindungslinien zu einem Fliesstext verarbeitet. Es sei betont, dass dieses Vorgehen nicht einem qualitativen Forschungsverfahren entspricht und die resultierenden Aussagen nicht als wissenschaftlich begründet gelten können. Dazu war der Zeitrahmen zu eng. Sie stellen vielmehr



ein Konglomerat von Erfahrungen und Schlussfolgerungen – geäußert von verschiedenen Interviewpartnern – dar, welche kategorienspezifisch zu einem mehr oder weniger konsistenten Gesamtbild zusammengefügt wurden. Dies trifft auch auf die Entwicklungslinien zu, welche im Anschluss an die Ergebnisbeschreibung aufgezeigt werden.

Die Bilder, die im Folgenden zu den einzelnen Themen gezeichnet werden, geben ausschliesslich Aussagen aus den Gesprächen wieder. Dabei haben insbesondere die Schülerinnen und Schüler auch Perspektiven und Erfahrungen ihrer Mitschüler einbezogen.

5.1 Die heutige Schülergeneration

In jeder Schülergeneration kommen Besonderheiten zum Ausdruck, die sich von vorangehenden unterscheiden. Es zeigen sich aber auch Merkmale, die überdauernd sind. Dazu gehört, dass der Einstieg ins Gymnasium für die Schüler/innen in der Regel mit viel Neugier verbunden ist. Im Verlaufe der Schulzeit nimmt jedoch das Interesse am Schulstoff mehrheitlich ab. Gleichzeitig haben viele Schüler/innen das Gefühl, von den Lehrpersonen lediglich als Lernende/r und nicht mehr eigentlich als Mensch wahrgenommen zu werden. Mit Blick auf ihre persönliche und berufliche Zukunft ist es ihnen wichtig, dass die Lehrkräfte sie mit ihrer Begeisterung für ihr Fach anzustecken vermögen. Andererseits wollen sich viele Schüler/innen auch mal an einer Lehrkraft reiben können. Das Gymnasium wird einerseits als Zubringer von Wissensdienstleistungen angesehen, andererseits als mehr oder weniger aufregendes Abenteuer, das man zu bestehen hat. Der Durchschnitt der Schüler/innen ist angesichts des grossen Stoffdrucks bemüht, mit dem geringsten Aufwand den grösstmöglichen Nutzen zu erzielen. Am Einfachsten und Effizientesten ist dabei die Strategie, den dargebrachten Stoff so auswendig zu lernen, dass die nachfolgende Prüfung erfolgreich bestanden wird. Die Prioritätensetzung erfolgt denn auch weitgehend nach den erwarteten oder angekündigten Prüfungen. Umgekehrt gehen die meisten Lehrkräfte davon aus, dass Schüler/innen einen gewissen (Prüfungs- und Promotions-)Druck brauchen, damit sie sich anstrengen. Als motivationsfördernd gelten aber auch Wahlmöglichkeiten sowie Mitverantwortung.

Aus Sicht der Schüler/innen finden Formen Selbständigen Lernens wie Projektunterricht relativ selten statt. Diese werden zwar mehrheitlich geschätzt, gelten jedoch als anstrengender als Frontalunterricht und stellen offenkundig Anforderungen an die Schüler/innen, welche diese je nach Persönlichkeit und früheren Unterrichtserfahrungen in sehr unterschiedlichem Masse mitbringen.

Die Klage über schulische Defizite der Schüler/innen erweist sich bei genauerem Hinsehen als eine Verschiebung der Fähigkeiten gegenüber früheren Generationen. Für viele Schüler/innen ist die Schule lediglich ein Lebens- und Aktivitätsfeld neben anderen. Diese erfordern ebenfalls Ressourcen und Aufmerksamkeit. Die atemlose Konsumgesellschaft spiegelt sich dabei in vermehrter Ablenkbarkeit und teilweise mangelnder Geduld. Die hohe Bedeutung von Werten wie Geld und Karriere andererseits lassen viele Schüler/innen auch den



Schulbesuch primär unter funktionaler Perspektive sehen: Dieser führt hoffentlich zum Maturitätszeugnis, welches für die weitere Zukunft benötigt wird.

Der ökonomisch ausgerichtete Schüler, der unter anderem gymnasiale Bildung konsumiert, ist jedoch ein zu oberflächlich gezeichnetes Bild. Unter diesem verbergen sich persönliche Biografien von Jugendlichen mit all ihren Facetten. Viele Schüler/innen haben auch in den späteren Schuljahren einen hohen Bedarf an Orientierungshilfen für die eigene Lebensgestaltung und persönliche Schwierigkeiten. Die Lehrpersonen werden in dieser Situation nicht nur in fachlichen Belangen angegangen, sondern erfüllen bisweilen auch die Rolle von „Ersatzeltern“.

Was die Studienwahl anbetrifft, sind bis zu 80% der Maturand/innen noch unbestimmt, was sie nach dem Gymnasium machen wollen. Gewisse Schulen führen mit den Schüler/innen Standortbestimmungen durch. Dies scheint jedoch nicht auszureichen. Ein grosser Anteil an Studienabbrechern geben als Grund für den Abbruch eine falsche Studienwahl an.

Aus Ehemaligenbefragungen zu schliessen, nehmen viele Schüler/innen die Schulzeit im Rückblick als vergleichsweise geschützten Zeit- und Lebensraum mit vielfältigen Lernangeboten sowie vielen Sozialkontakten wahr.

5.2 Unterrichtsorganisation

Die Unterrichtsorganisation ist stark durch das Klassensystem geprägt, d.h. der Unterricht und die sozialen Kontakte der Schüler/innen konzentrieren sich stark auf einen bestimmten Klassenverband. Schätzungsweise 80% des Unterrichts können als Frontalunterricht bezeichnet werden. Es gilt als unbestritten, dass Frontalunterricht im Sinne der Vermittlung von Wissen die effizienteste Unterrichtsform darstellt. Der Frontalunterricht wird jedoch zunehmend durchbrochen durch andere Unterrichtsformen, etwa im Rahmen von Projektwochen, Maturaarbeiten, kulturellen Aktivitäten etc. Die Vielfalt an Unterrichtsformen auch am Gymnasium darf deshalb nicht unterschätzt werden, auch wenn diese quantitativ gesehen begrenzten Raum einnehmen und vielfach eher am Rande des Standardunterrichts stattfinden. Die gestiegenen Individualisierungsbestrebungen stossen jedoch bald einmal an Grenzen der vorhandenen Infrastruktur und anderer Ressourcen, namentlich aufgrund der Klassengrösse, enger Platzverhältnisse in den Klassenzimmern und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit: „Wir haben keine Zeit, das Rad immer wieder neu zu erfinden zu lassen.“

Die in den letzten Jahren vorherrschende Sparpolitik verschärft den Druck auf individualisierende Unterrichtsgefässe und führte inzwischen teilweise dazu, neu eingeführte Sonderformen von Unterricht wieder zu überdenken oder gar zu streichen. Hinzu kommt, dass erweiterte Unterrichtsformen als arbeitsintensiv und weniger effizient gelten als Frontalunterricht und an Lehrpersonen wie Schüler/innen ungewohnte und hohe Anforderungen stellen.



Insgesamt lässt sich bezüglich Unterrichtsorganisation ein Missverhältnis konstatieren zwischen dem Soll an Quantität an Wissen einerseits und dem Ist in Form der verfügbaren zeitlichen und räumlichen Ressourcen andererseits: „Die Alltagsrealitäten holen Idealisten schnell einmal auf den Boden“.

5.3 Die Arbeit als Gymnasiallehrerin/Gymnasiallehrer und das Berufsverständnis

In den letzten Jahren ist das ehemals hohe gesellschaftliche Ansehen des Gymnasiallehrers/der Gymnasiallehrerin teilweise verloren gegangen. Dieser Umstand findet u.a. Niederschlag im Selbstverständnis der Lehrpersonen. Man kann heute den Lehrberuf leichter als Job wie einen anderen auffassen, ohne darin einen Mangel zu sehen. Die elterliche oder öffentliche Kritik an den Gymnasiallehrer/innen betrifft u.a. fragliche pädagogische Fähigkeiten und grenzt aus Sicht der betroffenen Lehrpersonen teilweise an Entmündigung. Diskussionen über die Legitimation der hohen Bildungskosten wirken auf die Lehrpersonen bisweilen wie die kollektive Abwertung eines ganzen Berufsstandes und trifft sie auch persönlich. Umgekehrt monieren sie auch am Gymnasium eine Zunahme der Erziehungsaufgaben, um überhaupt einen geregelten Unterricht sicherstellen zu können.

Im Verständnis mancher, vor allem älterer, Lehrkräfte zeichnet sich eine „gute“ Lehrperson dadurch aus, konsequent und selbstbewusst ihren bewährten persönlichen Stil zu pflegen und nicht auf andere angewiesen zu sein. Tatsächlich spielt die individuelle Persönlichkeit der Lehrperson auch in der Wahrnehmung der Schüler/innen eine wichtige Rolle und eine gewisse Unnahbarkeit und Strenge bei gleichzeitig hoher fachlicher Kompetenz wird vor allem von Schülern (m) häufig geschätzt.

Jüngeren Lehrpersonen sind eher an Kooperation interessiert als ältere, werden aber umgekehrt vielleicht auch gerade deshalb als weniger eigenständig eingeschätzt. Der Faktor Alter ist jedoch nicht allein entscheidend, auch in der Frage der allgemeinen Flexibilität nicht.

Während die jüngeren Lehrkräfte von der zeitlichen Nähe zu ihrer fachlichen und pädagogisch-didaktischen Ausbildung profitieren und eine geringere Altersdifferenz zur Schülergeneration aufweisen, verfügen ältere Lehrpersonen über viel Erfahrung, haben eine traditionelle humanistische Bildung genossen und werden von den Schüler/innen eher als Respektspersonen akzeptiert. Wo eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften über die Generationengrenze hinweg zustande kommt, wird diese deshalb als gegenseitig befruchtend wahrgenommen.

Manche Lehrkräfte wünschen sich aufgrund solcher Erfahrungen mehr Weiterbildungsangebote sowie Austauschplattformen. Während gegenseitige Weiterbildungen unter Lehrkräften für die Anbieter u.U. zusätzlichen Aufwand ohne angemessene Entschädigung bedeuten und deshalb bislang nur vereinzelt angeboten werden, sind in den letzten Jahren zahlreiche neue Initiativen zum (elektronischen) Austausch von Unterrichtsmaterial entstanden. Diese Form der Zusammenarbeit wird zunehmend als Chance gesehen, um Belastungen zu reduzieren und



die eigenen Schüler/innen durch tolle Angebote möglichst zufrieden zu stellen. Sie stösst jedoch auch an Grenzen. Unterrichtsmaterialien müssen immer auch zum persönlichen Stil einer Lehrperson passen.

Individualfeedback, Intervisionsgruppen, Hospitationstandems etc., wie sie in den letzten Jahren in verschiedenen Gymnasien eingerichtet worden sind, sollen helfen, auf anderem Weg Zusammenarbeit und Zufriedenheit der Lehrpersonen und Qualität des Unterrichts zu verbessern. Aufgrund zunehmend belastender Rahmenbedingungen hat jedoch die Bereitschaft vieler Lehrkräfte abgenommen, sich auf vorbereitungsintensive Experimente mit unsicherem Ausgang einzulassen – zumal wenn von Seiten der Schulleitung keine finanzielle und/oder moralische Unterstützung geleistet wird. Es wäre zu untersuchen, welchen Einfluss das LQS-System auf das Einzelkämpfertum an den Gymnasien hat.

Bedeutsamer als das Einzelkämpfertum ist am Gymnasium das traditionelle Fachschafstdenken, welches in der gleichen fachlichen Verwurzelung begründet ist. Das Fachschafstdenken prägt die schulhausinterne Organisation und Struktur meist sehr stark. Die meisten Gespräche zwischen Lehrpersonen finden in den Fachzimmern statt. Berufliche Beziehungen über den Fachbereich hinaus müssen aktiv aufgebaut werden, sofern sie sich nicht durch gemeinsames Engagement in der Schulentwicklung ergeben. Sie spielen deshalb häufig eine untergeordnete Rolle im Vergleich zur eigenen Fachschaft.

Je nach Fachschaft herrschen sehr unterschiedliche Zusammenarbeitsverhältnisse vor, was sich deutlich im Klima unter den Lehrpersonen nieder schlägt und sich sogar in der Kommunikationsweise mit den Schüler/innen und den im Unterricht angewandten Arbeitsformen spiegeln kann. Fachschaften mit einem konstruktiven menschlichen Klima sind für die involvierten Lehrpersonen häufig wichtige Energiequellen zur Bewältigung des Schulalltags. Umgekehrt können problembelastete Beziehungen in der „eigenen“ Fachschaft die Befindlichkeit gerade auch von jüngeren Lehrpersonen erheblich beeinträchtigen.

Ein wichtiges Kennzeichen des Lehrerberufs wie er bis heute in der Schweiz verstanden wird ist, dass Lehrpersonen über die unterrichtsfreie Zeit weitgehend selber verfügen können. Diese Tatsache wird bis zu einem gewissen Grad als Kompensation für die nachweislich hohe zeitliche und psychische Belastung erlebt, die der Lehrberuf mit sich bringt. Vor allem jüngere Lehrpersonen sind häufig nur teilzeitlich angestellt, sei es weil sie noch anderen beruflichen oder aber familiären Aufgaben nachgehen, oder weil sie angesichts des Zeitdrucks bei einer 100%-Anstellung eine Teilzeitstelle vorziehen.

Viele Gymnasiallehrkräfte sind von Burnout gefährdet. Es Bedarf hoher Selbstkompetenz, sich auf das Wesentliche zu beschränken und nicht dem latenten „Gefühl des ständigen Scheiterns“ zu verfallen. Je nach Kanton sind neben dem Unterricht bis zu 15% der Arbeitszeit für Schulentwicklungsaufgaben vorgesehen, was der (ansteigenden) Aufgabenfülle neben dem Unterricht kaum gerecht wird.



Verschiedene Entwicklungen im Umfeld der Gymnasien führen zu Verunsicherung unter den Lehrpersonen, teilweise auch zu heftiger Kritik angesichts bereits erfolgter oder möglicher Auswirkungen auf ihren Berufsstand und ihren Unterricht; so die erfolgte Schulzeitkürzung, die laufende Diskussion um die Einführung von Standards oder eine mögliche Abwertung der Matura durch Aufnahmeprüfungen der Hochschulen. Der rasante Wandel und das gesunkene Ansehen des Berufsbildes der Gymnasiallehrperson – auch bei den Schüler/innen – wird gerade von älteren Lehrpersonen vielfach als Verlust empfunden. Es wird befürchtet, Lehrkräfte könnten vor dem Hintergrund des wachsenden Individualisierungsstrebens in absehbarer Zeit zu blossen Coaches degradiert werden.

Aber auch die Erstellung einer Expertise zuhanden der Bildungsdirektion wird offenkundig mit einem gewissen Misstrauen registriert, wie die Interviews gezeigt haben. In vielen Lehrerkollegien herrscht die Befürchtung, die Leistungen und der Wert des Gymnasiums würden nicht ausreichend respektiert und gewürdigt: „Das Gymi hat Erfolg, trotzdem spricht jeder von der Misere am Gymnasium“. Angesichts der Befürchtung, von politischer Seite werde in unsachgemässer Weise über die Köpfe der Betroffenen hinweg entschieden, sehen sich viele Gymnasiallehrkräfte als Opfer politischer Steuerungsbedürfnisse und orten die Gefahr, dass die in den letzten Jahren zunehmend schwieriger gewordenen Rahmenbedingungen für ihre Berufstätigkeit – auch im Zuge allfällig weiterer Sparmassnahmen – noch problematischer und einschränkender werden könnten. Dies trifft sie in ihrem Selbstverständnis als Pädagogen und Fachpersonen, welche ihrer Ansicht nach allein über die nötige Innensicht des Schulalltags verfügen, um Defizite erkennen sowie nötige Massnahmen einleiten zu können. Um dies tun zu können, bräuchten die Lehrkräfte jedoch politische „Rückendeckung“. Die notwendigen Fähigkeiten sowie das nötige Engagement und die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, sprechen sie sich zu bzw. werden als gegeben betrachtet.

5.4 Der gymnasiale Unterricht zwischen Funktion und Bildung

Der Unterricht am Gymnasium hat eine zweifache Zielsetzung. Einerseits kommt ihm eine Qualifizierungsfunktion zu, andererseits eine Bildungsfunktion. Der allgemeine Hochschulzugang gilt unbestritten als notwendiges, wenn auch nicht hinreichendes Ziel gymnasialer Bildung. Mit seinem Fächerkanon erfüllt das Gymnasium anerkannterweise einen breiten Bildungsauftrag. Inwiefern es einem Bildungsbegriff im Sinne von Selbstbildung, Entwicklung von Sensibilität und Aufmerksamkeit für sich und seine soziale und natürliche Umwelt gerecht wird, wie es vom MAR gefordert wird, ist offen. Kritische Stimmen meinen, verbal sei das Gymnasium zwar einer humanistischen Tradition verpflichtet, in der Praxis aber habe die Qualifizierungsfunktion Vorrang. Die Hochschulen leisten dieser Entwicklung in den letzten Jahren Vorschub, indem sie den wachsenden Druck auf dem internationalen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt nach „unten“ weitergeben.

Der Zwang zur Selektion ist mit ein Grund, weshalb die Bemühungen um offenere Unterrichtsformen und Fächer übergreifenden Unterricht je nach Lehrperson sehr unterschiedlich



ausfallen. Ihre Anwendung ist neben einem hohen Arbeitsaufwand für viele mit Unsicherheiten bei der Leistungsbeurteilung verbunden, weil es an allgemein anerkannten Kriterien auf der Basis eines entsprechenden Bildungsbegriffs fehlt. Diese Situation wird verstärkt durch gegenläufige politische Signale, namentlich Erwartungsdruck mit Blick auf die internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMSS sowie die laufende Diskussion um Bildungsstandards. Dies nachdem auch die Einführung von QM-Systemen von verschiedener Seite als „neoliberaler Stress“ und Widerspruch zum Gymnasium als Bildungsschule empfunden worden war. Die entsprechenden Entwicklungen leisteten einer problematischen Entpersönlichung des Schulalltags Vorschub.

Die doppelte Zielsetzung des Gymnasiums erweist sich somit zugleich als wichtiges konstitutives Merkmal wie latentes Dilemma dieser Schulstufe. Es scheint, als ob sich dieses Dilemma unter den jüngeren gesellschaftlichen Entwicklungen weiter verstärkt hat und das traditionelle Gymnasium angesichts der freien Verfügbarkeit an Informationen sowie der zunehmend schwierigen Definier- und Legitimierbarkeit von Allgemeinbildung in Zukunft vor eine Zerreihsprobe stellen könnte: „Wir wissen nicht mehr, wer wir eigentlich sind“.

5.5 Elemente der Schulentwicklung

Namentlich die Schulleiter erwähnten verschiedene Elemente der Schulentwicklung, welche eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. So Weiterbildungen, die viele als zentral betrachten und für die ein weitergehendes Angebot gewünscht wird. Was die Weiterbildung zum Fachwissen betreffe, sollten die Weiterbildungen an den Hochschulen angesiedelt sein – gegebenenfalls gar unter Mitwirkung der Schüler/innen.

In Rahmen von Q-Gruppen, die inhaltlich unabhängig von der Schulleitung arbeiten, werden gegenseitige Hospitationen durchgeführt. Als weiteres Element der Schulentwicklung wurde eine eigentliche Teamkultur genannt, welche auf verschiedenem Weg gefördert wird. In welchem Ausmass die Lehrpersonen in Schulentwicklungsaufgaben einbezogen werden, ist sehr unterschiedlich und hängt auch von den individuellen Begabungen der Lehrpersonen ab. Von verschiedener Seite wird es als eigentliches Ideal bezeichnet, dass Lehrpersonen gemeinsam mit den Schulleitungen die Schule gestalten. Dieses Modell stösst jedoch namentlich aus Ressourcen Gründen schnell an Grenzen.

6 Diskussion

Die Jugendlichen, Schulleiter/innen und Lehrpersonen zeichnen ein Bild vom heutigen Gymnasium, das sie herausfordert, sowohl grundsätzliche wie auch laufend neue Entscheidungen zu treffen, um im Schulalltag bestehen zu können und gleichzeitig den übergeordneten Werten gerecht zu werden, die sie mit dem Gymnasium verbinden.



Wie bereits aufgrund der Literaturrecherche konstatiert (v.a. Kapitel 2.5), bilden diese Herausforderungen bisweilen eigentliche Dilemmata. Bevor wir anschliessend zu möglichen Entwicklungslinien übergehen, möchten wir verschiedene Punkte kurz ansprechen. Wir gehen dabei chronologisch vor, beginnen also wiederum mit der Diskussion einiger Aussagen zur Schülergeneration (Kapitel 5.1) und enden bei „Elemente der Schulentwicklung“ (Kapitel 5.5).

Wenn die Schüler/innen aus der Sekundarschule ans Gymnasium übertreten, bedeutet dies für ihre persönliche Biographie einen grossen Schritt. Sie sind gefordert, sich in einem neuen Umfeld schulisch wie sozial neu zu orientieren. Mit der einsetzenden Pubertät machen sie zugleich auf persönlicher Ebene eine starke Entwicklung durch und lösen sich zunehmend vom Elternhaus. Diese Situation verlangt von den Lehrkräften andere pädagogische und methodische Fähigkeiten als sie im Umgang mit älteren Schüler/innen gefordert sind, die bereits junge Erwachsene sind und vor dem Schritt an die Hochschule stehen. Mit Blick auf ihre unmittelbare Zukunft wird von dieser Altersgruppe zu Recht ein weit höheres Mass an Fachkompetenz und Selbständigkeit erwartet. Maturandinnen und Maturanden müssen in der Lage sein, eigene Schwerpunkte zu setzen und gezielt zu verfolgen und sich selber zu organisieren. Eine verstärkte interne Stufung des Gymnasiums könnte wesentlich dazu beitragen, den spezifischen Bedürfnissen und Aufgaben der verschiedenen Altersklassen besser gerecht zu werden (=> *Entwicklungslinien Stufung und Methodenkompetenz*).

Selbst wenn die Schüler/innen die schulischen Anforderungen für den Übertritt ans Gymnasium erfüllen, bringen sie vielfach sehr unterschiedliche Erfahrungen und persönliche Voraussetzungen mit. Jugendliche aus anderen Sprach- und Kulturräumen sind sozial benachteiligt, andere sind wenig vertraut mit wirkungsvollen Lernstrategien oder sind aus anderen Gründen über- oder auch unterfordert. Der Versuch zur Homogenisierung der Schülerschaft durch Selektionsmassnahmen fördert mittelfristig unselbständige, weitgehend an den Prüfungen orientierte Lern- und Arbeitshaltungen. Im Sinne der bestmöglichen Ausschöpfung des Potenzials sollten deshalb an ihrer Stelle vermehrt individuell angepasste Fördermassnahmen einschliesslich fördernder Leistungsbeurteilungen zur Anwendung kommen (=> *Entwicklungslinien Förderkonzepte und fördernde Leistungsbeurteilung*).

Selbständiges Lernen wird von allen Akteuren als eine prioritäre Aufgabe gesehen. Währenddem die einen (v.a. Lehrpersonen) eher der Auffassung sind, in diesem Bereich werde bereits sehr viel oder genügend getan, sind vor allem die Schüler/innen anderer Meinung. Sie müssten mehr Gelegenheiten haben, bei der Planung, Steuerung und Evaluation ihrer Lernprozesse Mitverantwortung zu tragen. Die Betreuung von selbständigen Lernprozessen stellt Anforderungen an die Lehrpersonen, die bisweilen deren Selbstbild als Fachpersonen für Wissensvermittlung widersprechen. Die Förderung selbständigen Lernens verlangt von den Lehrpersonen, diese Rolle zwischenzeitlich zu verlassen und andere Unterrichtsmaterialien zu verwenden als bei Frontalunterricht. Die Schüler/innen andererseits müssen diese Arbeitsweise ebenfalls schrittweise einüben können. Damit stellt sich die Frage nach stufen- und fachspezi-



fisch angepassten Konzepten, Instrumenten und Materialien für Selbständiges Lernen, sei es für die einzelne Lehrperson, Fachschaften oder ganze Schulen (=> *Entwicklungslinien Selbständiges Lernen und Methodenkompetenz*).

Generell stellt sich die Frage, wie eine Schule gestaltet werden muss, die den Schüler/innen im Rahmen der Ausbildung für berufliche (Schule, Studium, Berufswahl), aber auch für persönliche und soziale Fragen und Herausforderungen die notwendige Orientierung vermitteln kann. Die Schüler/innen fühlen sich in dieser Orientierungsphase, die sich über die ganze Gymnasialzeit erstreckt, zu wenig unterstützt. Die Lehrpersonen sind nicht für solche Aufgaben ausgebildet und verfügen etwa in Fragen nach Berufsaussichten, Berufsvorbildern etc. unter Umständen auch nicht über die notwendigen umfassenden Kompetenzen und Kontakte. Zur Verbesserung dieser Situation stellt sich die Aufgabe zur Schaffung eines spezifischen, in die Schulen integrierten Angebots zur Begleitung und Beratung, an das sich die Schüler/innen bei Bedarf wenden können (=> *Entwicklungslinien Studien- und Berufswahlberatung*).

Die vorherrschende Unterrichtsorganisation orientiert sich traditionsgemäss am Klassensystem, wobei Frontalunterricht die vorherrschende Unterrichtsweise ist. Bestrebungen, diesen Rahmen zu erweitern bzw. zu durchbrechen, stossen bisher rasch an Grenzen der vorhandenen Infrastruktur und knapper zeitlicher und finanzieller Ressourcen. Die aktuelle Situation ist historisch erklärbar, entspricht jedoch nicht mehr in jeder Beziehung den heutigen Möglichkeiten der Wissensvermittlung. Der Kontaktunterricht könnte sich vermehrt auf Verarbeitung, Vertiefung und intellektuellen Austausch ausrichten. Um dies zu erreichen, sollten die Ressourcen anders verteilt werden. So ist denkbar, den (effizienten) Frontalunterricht z.B. durch Zusammenlegen mehrerer Klassen noch effizienter zu machen und auf der anderen Seite mehr Zeit und Raum zu schaffen für aufwändigere Sonderformen, Selbständiges Lernen und individuelle Betreuung. Eine entsprechende Differenzierung kann vor allem dann zur gesamthafter Unterrichtsqualität an einer Schule beitragen, wenn die Lehrpersonen die Aufgaben unter sich interessen- und fähigkeitsspezifisch aufteilen, so dass die individuellen Stärken zum Tragen kommen (=> *Entwicklungslinien Sozialformen und hohe Qualität des gesamten Unterrichts an einer Schule*).

Aus den Interviews ist zu schliessen, dass Kooperationen unter Lehrpersonen wesentlich dazu beitragen, den eigenen Unterricht und das eigene Wohlbefinden zu verbessern, während sich latent belastete Beziehungen umgekehrt stark negativ auswirken können. So kann die Zusammenarbeit zwischen älteren und jüngeren Lehrpersonen dank ihrer unterschiedlichen Kompetenzen gegenseitig befruchtend wirken, sofern die erforderliche Wertschätzung und Anerkennung der unterschiedlichen Erfahrungen gewährleistet ist. Besonders jüngere Lehrpersonen sind darauf angewiesen, dass sie an einer Schule gut aufgenommen und integriert werden. Aber auch das Potenzial der Zusammenarbeit über die Grenzen der Fachschaften hinaus – etwa im Rahmen von fächerübergreifenden Kompetenzgruppen –, welches ein grosses Entwicklungs- und Profilierungspotenzial für eine Schule beinhalten kann, scheint bisher we-



nig genutzt zu werden (\Rightarrow *Entwicklungslinien Einführung jüngerer Lehrkräfte und Kompetenzgruppen zur Profilbildung*).

Angesichts teilweise erheblicher innerfachlicher Differenzierungen und einer nicht zu unterschätzenden Entwicklungsdynamik in den verschiedenen Fachbereichen ist es sehr wichtig, dass sich die einzelnen Lehrpersonen systematisch weiterbilden und sich untereinander in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragen austauschen können. Besonders schulbezogene Weiterbildungen, die eine unmittelbare Umsetzung und Evaluation „vor Ort“ sowie kollegiale Reflexion erlauben, können dazu beitragen, die Unterrichtsqualität zu erhöhen und allenfalls auch die individuelle Belastung zu reduzieren. So kann es lohnend sein, wenn eine Gruppe von Lehrpersonen aus demselben Fach eine Austauschplattform einrichtet oder Fachleute aus der entsprechenden Fachwissenschaft oder Fachdidaktik zwecks Weiterbildung in die Schule einlädt. Da vieler dieser Fachleute an den Hochschulen tätig sind, stellt sich umgekehrt die Frage, wie der Zugang von Gymnasiallehrkräften zu ihrem angestammten wissenschaftlichen Fachbereich längerfristig sichergestellt bzw. erleichtert werden kann. Hier könnte eine an der Universität angesiedelte Informationsstelle, welche über laufende Lehrveranstaltungen informiert, die auch von Gymnasiallehrkräften besucht werden können, unter Umständen wertvolle Dienste leisten (\Rightarrow *Entwicklungslinien kollegiale, schulbezogene oder schulübergreifende fachbezogene Weiterbildung und universitäre Weiterbildungsangebote*).

In allen Gesprächen mit Lehrpersonen und Schulleitungspersonen wurde darauf hingewiesen, dass der Lehrberuf mit einer erheblichen zeitlichen und psychischen Belastung verbunden ist. Die Möglichkeit, die Arbeitszeit neben dem Präsenzunterricht (inklusive Ferien) weitgehend selbständig einteilen zu können, kann leicht darüber hinweg täuschen, dass der Lehrberuf gerade deshalb auch sehr belastend sein kann. Das latente Gefühl, nie ganz fertig zu sein mit der Vorbereitung und eigentlich immer noch mehr leisten zu sollen für einen „guten“ Unterricht, kann gerade auch Lehrkräfte an einem Gymnasium, wo der Stoffvermittlung eine bedeutende Rolle zukommt, stark belasten und unter Umständen sogar zu einem Burnout führen. Diese Gefahr hat insofern zugenommen, als neben dem Präsenzunterricht zunehmend mehr Schulentwicklungsaufgaben zu erledigen sind. Da davon ausgegangen werden muss, dass sich diese Entwicklung in Zukunft noch weiter verstärken könnte, muss über grundsätzliche Reformen im Bereich der Arbeitszeit und Arbeitsgestaltung nachgedacht werden (\Rightarrow *Entwicklungslinie Arbeitszeit und Arbeitsgestaltung*).

Viele Gymnasiallehrkräfte befürchten, dass sich die allgemeinen Rahmenbedingungen für ihre berufliche Tätigkeit in Zukunft verschlechtern könnten. Sie sind verunsichert, zumal weil sie fürchten, dass über ihre Köpfe hinweg entschieden wird und sie in ihrer Kompetenz als Fachpersonen und Pädagogen nicht ausreichend ernst genommen werden. Dieser Befürchtung gilt es durch konsequenten Einbezug der Mittelschullehrpersonen in Entscheidungsprozesse entgegenzuwirken (\Rightarrow *Grundsatz zu den Entwicklungslinien*).



7 Entwicklungslinien (Empfehlungen)

7.1 Einleitende Bemerkungen

Auftragsgemäss sind in der Folge eine Anzahl von Entwicklungslinien mit möglichen Ansatzpunkten zur Reform des zukünftigen Gymnasiums formuliert. Die vorangehende Dokumenten- und Literaturanalyse und die Interviews bildeten die Grundlage der entsprechenden Überlegungen. Einige Ideen wurden direkt aus den Quellen oder Interviews entnommen und lediglich weiter ausgeführt, andere hingegen wurden ergänzend entwickelt.

Dabei stand stets die Frage im Zentrum, wie das Gymnasium den sich auf verschiedenen Ebenen abzeichnenden Herausforderungen vorausschauend begegnen könnte. Dies ohne allerdings die einzelnen Überlegungen gegeneinander ausspielen zu wollen. Vielmehr sollen sie als ein Set an möglichen Ansatzpunkten verstanden werden, die jeder für sich einiges an Entwicklungspotenzial haben dürfte.

7.2 Grundsatz und Ziel

Berufsverständnis der Mittelschullehrpersonen als Fachleute ihrer wissenschaftlichen Disziplin und als Pädagogen

Dem Berufsethos der Mittelschullehrpersonen ist bei den zukünftigen Entwicklungen grösste Aufmerksamkeit zu schenken. Mit ihrer doppelten Qualifikation als Fachleute ihrer wissenschaftlichen Disziplin und als Pädagogen bringen die Mittelschullehrpersonen die notwendigen Voraussetzungen mit, um beiden Funktionen des Gymnasiums gerecht zu werden: der Qualifizierungsfunktion (Studierfähigkeit) und der Bildungsfunktion (persönliche Entwicklung und Allgemeinbildung). Um sich diese doppelte Qualifikation anzueignen, durchlaufen die Lehrkräfte eine langjährige Hochschulausbildung, welche das berufliche Selbstverständnis von Mittelschulpersonen wesentlich prägt. Nur wenn sich diese sowohl als Fachleute ihrer wissenschaftlichen Disziplin als auch als Pädagogen anerkannt und respektiert fühlen, werden sie sich auch in Zukunft für eine hohe Qualität ihrer Arbeit engagieren.

Die Anerkennung und der Respekt sind darin zum Ausdruck zu bringen, dass Mittelschullehrpersonen in allen Entwicklungen zu Beteiligten gemacht und nicht einfach zu Ausführenden degradiert werden.

Hohe Qualität des gesamten Unterrichts an einer Schule als Entwicklungsziel

Die Entwicklung des Unterrichts wird bisher vorwiegend als Aufgabe und Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrpersonen aufgefasst. Dies zeigt sich unter anderem am Unterrichtsangebot mit einer Vielzahl von Sonderformen, die häufig stark von einzelnen Lehrpersonen geprägt sind. Diese Angebote treffen für sich genommen durchaus auf positive Resonanz bei



Lehrenden und Lernenden. Daneben besteht aber kaum Spielraum für die Lehrpersonen, um sich z.B. in einem Fachkreis stärker auf gemeinsame Entwicklungsbedürfnisse zu konzentrieren. Für die Qualität einer Schule ist es jedoch unabdingbar, dass, gemessen am Schulerfolg der Schüler/innen und deren Zufriedenheit mit dem Unterricht, die Lehrpersonen aller Fächer in ihrem Unterricht eine hohe Qualität erreichen können. Dies muss das Ziel jeglicher Massnahmen sein, die mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung getroffen werden.

Im Folgenden werden namentlich methodisch-didaktische Neuerungen, strukturelle Neuerungen, Neuerungen bezüglich Arbeitszeit und Weiterbildung sowie im Bereich von Forschung und Entwicklung vorgeschlagen.

7.3 Methodisch-didaktische Neuerungen

Sozialformen

Die Klasse als dominante Sozialform (auch) am Gymnasium steht methodisch-didaktisch in verschiedener Hinsicht zwischen der Vorlesung und der Individualförderung. Je nach Stufe und Zielsetzung ist jedoch eine Differenzierung des Klassensystems zweckmässiger. Die Vermittlung von Wissen kann – vor allem in der Oberstufe, in geringerem Umfang auch bereits in der Mittelstufe des Gymnasiums – bis zu einem gewissen Grad über vorlesungsartige Unterrichtsgefässe erfolgen, welche mehrere Klassen gleichzeitig besuchen können. Die dabei eingesparte Zeit kann für soziales Lernen im Rahmen von Kleingruppen oder für die individuelle Betreuung eingesetzt werden. Die Jugendlichen persönlich ernst zu nehmen und sich für sie zu interessieren, darf trotz knapper öffentlicher Ressourcen kein Luxus sein. Voraussetzung für eine solche Differenzierung der Sozialformen sind eine vielgestaltige und flexibel nutzbare Infrastruktur sowie entsprechende Fähigkeiten bei den jeweils zuständigen Lehrpersonen.

Förderkonzepte

In der Mittelschule gilt noch weitgehend eine homogene Schülerschaft als Norm. Abweichungen werden als Defizite und Störungen empfunden. In Zukunft wird aber auch das Gymnasium vermehrt mit heterogenen Voraussetzungen der Schüler/innen arbeiten müssen.

Es sind deshalb auch in der Mittelschule Förderkonzepte einzurichten, um sozial Benachteiligte (Jugendliche aus fremden Sprach- und Kulturräumen), aber auch Schüler/innen mit Bedürfnissen nach gezielter Förderung in der Entwicklung von Lernstrategien und -motivation (Jungen) zu fördern. Förderkonzepte sollen aber auch den besonders begabten Jugendlichen angeboten werden.



Selbständiges Lernen

Ein wichtiges pädagogisches Ziel im Hinblick auf Studierfähigkeit und lebenslanges Lernen ist die Fähigkeit zum selbständigen Lernen. In Sonderformen des Unterrichts wird selbständiges Lernen zwar gefördert, aber lediglich punktuell und in der Regel ohne Relevanz für die Qualifizierung. Selbständiges Lernen ist systematisch und gezielt über alle Schulstufen bis zur Matura mit unterschiedlichen, dem Alter und der Erfahrung angepassten Konzepten zu fördern. Dazu gehören namentlich fachbezogenes selbständiges Lernen über längere Zeitschnitte sowie projektartiges Arbeiten in dafür reservierten Zeitgefässen. Damit Lehrpersonen sich in diesem Bereich gezielt weiterbilden können, sind Handreichungen zur Lernbegleitung und zu prozessbezogener Leistungsbeurteilung auf der Basis von Erfahrungen aus laufenden Projekten zu entwickeln sowie projektbezogene Weiterbildungsgruppen zu bilden (siehe auch Weiterbildung).

Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz der Lehrpersonen wird vor allem von der Seite der Schüler/innen, aber auch aus der Sicht von Schulleitungen als zu gering eingeschätzt. Fachkompetenz ist selbstverständlich eine notwendige Voraussetzung für qualitativ hoch stehenden Unterricht, kann aber unter dem Aspekt der heutigen Kenntnisse über Lernen und Lernförderung die Methodenkompetenz nicht kompensieren. Methodenkompetenz ist Teil der Unterrichtsexpertise, die jede Lehrperson – durchaus mit unterschiedlichen Schwerpunkten – zur Sicherung guter Lernerfolge bei den Schüler/innen braucht. Methodenkompetenz ist bei allen Lehrpersonen fortwährend zu erweitern und zu entwickeln. Dazu braucht es eine Weiterbildung, die als verpflichtendes Element in die Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen integriert ist. Dabei soll die Methodenfreiheit jedoch nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. D.h. nicht die Auswahl der Methode ist entscheidend, sondern deren vielfältige und professionelle Umsetzung im Rahmen des anvisierten Lernzieles sowie den Lernvoraussetzungen der Lernenden.

7.4 Strukturelle Neuerungen

Stufung

Das Gymnasium ist klarer als bisher in verschiedene Stufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) zu gliedern. Jede Stufe hat ihr eigenes pädagogisches Profil, an dem die Schule (alle Beteiligten) gemeinsam arbeiten müssen. Die Unterstufe steht im Zeichen der Loslösung vom Elternhaus, die Mittelstufe soll der persönlichen Orientierung dienen. Die Oberstufe des Gymnasiums schliesslich ist im Sinne einer College-Stufe zu konzipieren. Sie ist so zu gestalten, dass die Schüler/innen Mitverantwortung tragen für das eigene Lernen, z.B. mit einem modularen Kurssystem und verschiedenen Organisationsformen (klassenübergreifend, klassen-



spezifisch und individualisierend). Der Unterrichtsstoff ist dabei stufengerecht in Pflicht und Kür zu unterteilen.

Fördernde Leistungsbeurteilung und Jahrespromotion

Die auf allen Stufen grosse Anzahl von Prüfungen ist belastend und behindert selbständiges, eigenverantwortliches Lernen. Fördernde Leistungsbeurteilungen können nachweislich mehr zur Leistungsmotivation beitragen als dauernder Notendruck. Vor allem auf der Oberstufe ist deshalb eine Reduktion der Anzahl Prüfungen zu Gunsten von fördernden Leistungsbeurteilungen mit Selbstreflexionen (Metakognition) zum eigenen Lernprozess anzustreben. Dies kann durch eine Jahrespromotion eher erreicht werden als durch Semesterpromotionen.

In den Schulen integrierte Studien- und Berufswahlberatung für Schüler/innen

Für die Studien- und Berufswahl sind die Mittelschülerinnen und -schüler bisher weitgehend sich selbst überlassen. Insbesondere können ihnen die bestehenden Angebote nicht die brennenden Fragen nach Berufsaussichten, Berufsvorbildern, Lebensgestaltung usw. beantworten. Diese haben ihren Ursprung häufig bereits an den Schulen selbst, wenn sich Schüler/innen mit Blick auf die Studienwahl fragen, welche Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer sie wählen sollen. Deshalb sollten an den Schulen ausgebildete „Career Officers“ in Zusammenarbeit mit Schulleitung, spezifisch qualifizierten Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern sowie situativ beigezogenen Fachleuten aus den Hochschulen und anderen Ausbildungsstätten die Aufgabe übernehmen, die Schüler/innen frühzeitig und fachgerecht über den weiteren Ausbildungsweg zu beraten und zu informieren. Diese Beratung ist mit bestehenden Angeboten ärztlicher und psychologischer Fachpersonen in geeigneter Weise zu verbinden, so dass die Schüler/innen ein integriertes Angebot vorfinden, das sie bei ihrer persönlichen und beruflichen Orientierung unterstützt und in Krisensituationen zur Verfügung steht.

7.5 Neuerungen bezüglich Arbeitszeit

Arbeitszeit und Arbeitsgestaltung

An die Stelle eines einheitlichen Arbeitsvertrages für Lehrpersonen auf Basis eines definierten Unterrichtspensums sollten in Zukunft individuelle Pflichtenhefte im Rahmen einer wöchentlichen Gesamtarbeitszeit treten. Gleichzeitig wird Aufgaben in der Unterrichtsorganisation und der Schulentwicklung explizit derselbe Stellenwert zuerkannt wie dem Präsenzunterricht. Lehrpersonen erhalten dadurch die Möglichkeit, trotz gleichem Anstellungsgrad individuell unterschiedlich viel Unterricht zu erteilen. Die Aufgabenzuteilung an einer Schule orientiert sich dabei soweit möglich an den besonderen Fähigkeiten, Interessen und Entwicklungszielen einer Lehrperson und schliesst die notwendige Infrastruktur zur Erfüllung der individuellen Aufgabe wie Arbeitsräume, technische Geräte etc. mit ein. Sie sollte jedoch stets verschiedene Bereiche umfassen, so dass trotz individuellen Schwerpunkten der Blick für den gesamten



Prozess der Schulentwicklung gewährleistet ist. Indem die Lehrpersonen verschiedene Aufgaben in der Unterrichts- und Schulentwicklung übernehmen, werden sie als aktive Partner zu Beteiligten, deren vielfältige Kompetenzen verschiedenen Bereichen der Schule zugute kommen. Zwang zu gleichförmiger Partizipation führt zu Widerstand und könnte deshalb kontraproduktiv wirken.

7.6 Neuerungen bezüglich Weiterbildung

Kollegiale, schulbezogene oder schulübergreifende fachbezogene Weiterbildung

Schulortbezogene Weiterbildung, welche die unmittelbare Umsetzung in den Unterricht, die Evaluation und kollegiale Reflexion mit einschliesst, hat nachweislich eine besonders hohe Wirkung im Hinblick auf Veränderung bestehender Praxis. Solche Weiterbildungen können aus Unterrichtsentwicklungsprojekten hervorgehen, ihnen vorausgehen oder grundsätzlich mit ihnen kombiniert werden. Ziel solcher schul- und fachschaftsbezogener Weiterbildung ist die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Weiterqualifizierung und die gemeinsame Entwicklung der Unterrichtsqualität. Damit kann sie den Lehrkräften als Ort der Selbstvergewisserung und Selbstversicherung dienen und ihnen für den Schulalltag konkrete Impulse geben. Die entsprechende Weiterbildung kann sich auf eine Anzahl von Mittelschullehrpersonen beschränken, welche eine Austauschplattform bilden. Externe Beratung oder Begleitung im Sinne einer Praxisforschung und/oder situativ beigezogene Fachleute können jedoch den Weiterbildungsprozess massgeblich unterstützen. Damit dies möglich ist, soll den betreffenden Weiterbildungsgruppen ein kleines Budget zur Verfügung gestellt werden, über das sie selbst entsprechend ihrer Bedürfnisse verfügen können.

Kompetenzgruppen zur internen und externen Profilbildung der Schulen

Das Fachinteresse/die Fachstruktur muss nach Möglichkeit zugunsten der Gesamtplanung der Schule mit Absprachen unter den Fächern ergänzt werden. Zuzüglich zu den Fachschaften sollten zu diesem Zweck fächerübergreifende (z.B. „Sprachen“, „Naturwissenschaften“) Kompetenzgruppen geschaffen werden, welche gemeinsame Unterrichtsplanungen vornehmen. Es ist aber auch denkbar, dass die Lehrpersonen innerhalb eines Faches den Unterricht je nach Kompetenzen unter sich aufteilen. Auch hier soll die Aufgabenteilung soweit möglich den persönlichen – hier fachlich oder überfachlich ausgerichteten – Fähigkeiten und Interessen entsprechen.

Universitäre Weiterbildungsangebote

Bestehende Angebote sowie die Möglichkeit zur fachlichen und überfachlichen Weiterbildung sollten durch passende Gefässe an der Universität ergänzt werden. Dies soll den Lehrpersonen ermöglichen, den Kontakt zur universitären Herkunft aufrecht zu erhalten und das eigene Wissen zu aktualisieren, was sowohl dem Gymnasium wie der Universität (Kenntnisse



über die Voraussetzungen der Studierenden) zugute kommt. In diesem Zusammenhang ist die Einrichtung einer speziellen Stelle zu prüfen, welche an der Universität angesiedelt ist und die Lehrkräfte über laufende Lehrveranstaltungen informiert, die zur Weiterbildung genutzt werden können.

Einführung jüngerer Lehrkräfte

Jüngere Lehrpersonen bringen bezüglich Zusammenarbeit vielfach ein anderes Selbstverständnis in die Schule mit als die älteren. Sie sind aus der Sicht sowohl von Schüler/innen, Schulleitungen und auch Lehrpersonen eher offener für kooperative Unterrichtsvorbereitung und -evaluation, brauchen in der Regel aber auch mehr Unterstützung. Mit einem speziellen Konzept zur Einführung der jüngeren Lehrpersonen (schulbezogen oder schulübergreifend) soll ihnen der Einstieg erleichtert werden. Ein solches Angebot könnte durch externe und interne Fachleute aufgebaut und allenfalls auch im Hinblick auf die vorbereitende Personalauswahl an den Schulen erweitert werden.

7.7 Neuerungen im Bereich Forschung und Entwicklung

Teilnahme an Unterrichtsentwicklungsprojekten

Unterrichtsentwicklungsprojekte, die sich an gemeinsam festgelegten Qualitätszielen orientieren und über mindestens ein Jahr andauern, haben die beste Chance, nachhaltige Entwicklungen zu fördern. Jede Schule sollte sich deshalb dazu verpflichten, solche Projekte, die sich methodisch idealerweise an der sogenannten „Praxisforschung“ orientieren, durchzuführen. Damit die Lehrpersonen an ihren persönlichen Stärken und Schwächen gezielt arbeiten und ihre Weiterbildungsbedürfnisse befriedigen können, sollten sie aus einer Anzahl vorgegebener Themengebiete dasjenige auswählen können, das ihnen am besten entspricht. Jede Lehrperson sollte sich aber verbindlich für ein Projekt verpflichten müssen. Das bestehende Angebot an unterrichtlichen Sonderformen ist in entsprechende gemeinsame Unterrichtsentwicklungsprojekte zu integrieren und allenfalls zu reduzieren.

Einrichtung eines Fonds für Innovationsprojekte

Mit einem speziellen Fonds (z.B. auch in Zusammenarbeit mit anderen Kantonen) könnten Innovationsprojekte an Mittelschulen entscheidend gefördert werden. Analog der Möglichkeit an den Hochschulen, kompetitive Forschungsanträge beim Schweizerischen Nationalfonds, bei Forschungsfonds und anderen Stiftungen einzureichen, könnten sich Projektgruppen kompetitiv um Projektbeiträge bewerben. Diese könnten ihnen die Durchführung von Projekten an Schulen oder schulübergreifend im geplanten Rahmen ermöglichen und zum Beispiel die Möglichkeit für eine externe Begleitung, zum Beizug von externen Fachleuten, zum Besuch von anderen Schulen (auch im Ausland) oder zur Einladung von Lehrpersonen aus anderen Schulen bzw. Ländern mit einschliessen. Solche Projekte, deren Verlauf wie bei Forschungs-



projekten dokumentiert werden müssten, könnten einzelnen Lehrpersonen, kollegialen Projektgruppen wie auch den Schulen insgesamt bedeutende Impulse verleihen.

Führen einer Pilotschule mit begleitendem Think Tank

Damit gezielt Innovationen erprobt und systematisch evaluiert werden können, wäre die Einrichtung einer Pilotschule mit klaren Reformelementen (vgl. oben genannte Punkte) hilfreich. Diese sollte von einem „Think Tank“ begleitet werden, dem Fachleute aus Schulleitungen, Lehrerkollegien, Bildungsdirektion, Hochschulen u.a. angehören. Die wissenschaftlich begleiteten Innovationen und die evaluierten Erprobungen könnten rasch in weiteren Schulen umgesetzt werden.

Systematische Erforschung der Unterrichtsqualität an Mittelschulen

Die letzte systematische Untersuchung über den Unterricht an Mittelschulen liegt 20 Jahre zurück (Krapf 1985). Seither tappt man im Dunkeln, was die derzeitige Unterrichtssituation und die Entwicklungen seit jener Zeit anbetrifft. Die meisten Aussagen über den konkreten Unterricht an Mittelschulen beruhen auf Selbsteinschätzungen, nicht jedoch auf systematischen objektiven Erhebungen. Die Versuchung ist gross, dass subjektive Erfahrungen, welche Eltern (z.B. Hochschulangehörige, Kaderleute) aus zweiter Hand von ihren Kindern mitbekommen, verallgemeinert werden. In anderen Schulstufen haben die Eltern einen direkteren Einblick in den Schulalltag und die Kinder identifizieren sich eher mit ihrer Lehrperson und ihrer Schule. In der Mittelschule dagegen begegnen die Jugendlichen ihren Lehrerinnen und Lehrern kritischer, kompromissloser, ihre Ansprüche sind konkreter. Immer wieder wird deutlich, wie wichtig es wäre, ein genaueres Bild über den tatsächlichen Unterricht und die spezifischen Erfahrungen der Schüler/innen zu erhalten. Es wäre deshalb zu begrüssen, wenn Aussagen über den Mittelschulunterricht durch wissenschaftliche Forschung versachlicht werden könnten.

8 Literatur

2001. Projekt Qualitätsmanagement: Schlussbericht "Lernen am Projekt". Bülach: Kantonsschule Zürcher Unterland. (Zusammenfassung unter: http://www.kzu.ch/varia/archiv/2001/03_eval_lap/2000.htm)
2002. Projekt Qualitätsmanagement: Schlussbericht "Lernen am Projekt". Bülach: Kantonsschule Zürcher Unterland. Zusammenfassung unter: http://www.kzu.ch/varia/archiv/2002/04_eval_lap/2002.htm)
- Arbeitsgruppe_Kommunikation 2004. Evaluation 3. Kommunikationstag. Winterthur: Kantonsschule Im Lee.
- Atkinson, J.W. 1975. Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart: Klett.
- Binder, H.-M. & Feller-Länzlinger, R. 2005. Externe Evaluation des Pilotprojekts "Selbstlernsemester" an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface.
- Collins, C.; Brown, J.S. & Newman, S.E. 1989. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 453-494.



- Combe, A. & Buchen, S. 1996. Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dubs, R. 1993. Stehen wir vor einem Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89 (5): 449-454.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. 1992. Constructivism: New Implications for Instructional Technology. In: Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1-16.
- Edelmann, W. 2000. Lernpsychologie (6. Auflage). Weinheim und Basel: BeltzPVU.
- Evaluations-Kommission 2000. Mitsprache und Mitverantwortung im Unterricht. Selbstevaluation. Zürich: Kantonsschule Oerlikon.
- Gerig, C.; Hirsche, M. & Meier, R. 2000. Bericht über die Selbstevaluation "Teamfähigkeit als Lernziel". Zürich: Kantonsschule Freudenberg.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. 1995. Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik 41 (6): 867-888.
- Gruber, H.; Mandl, H. & Renkl, A. 2000. Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H. & Gerstenmaier, J. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe. 139-156.
- Gudjons, H. 2001. Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. 2003. Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offenen Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Heckhausen, H. 1974. Motivationsanalysen. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. 1980. Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Hollenweger, J.; Maag Merki, K.; Stebler, R.; Prusse, M. & Roos, M. 2005. Schlussbericht Evaluation "Zweisprachiger Ausbildungsgang an Gymnasien". Zürich: ARGE Bilingual Universität Zürich.
- Klimsa, P. 1993. Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Weinheim: Studien Verlag.
- Kommission 2003. Evaluation der Spezialwochen. Schlussbericht. Wetzikon: Kantonsschule Zürcher Oberland.
- Konventskommission 2003. Evaluation des Blockwochenmodells. Schlussbericht. Zürich: Kantonsschule Stadelhofen.
- Krapf, B. 1985. Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium. Eine Untersuchung zum schulischen Lernen am Beispiel des Gymnasiums. Bern: Haupt.
- Krapp, A. & Weidenmann, B., Eds. 2001. Pädagogische Psychologie (4. Auflage). Weinheim: BeltzPVU.
- Kyburz-Graber, R. & Pangrazzi, R. 2005. Pädagogisch-didaktische Begleitung im Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland. Zürich: Höheres Lehramt Mittelschulen. Universität Zürich.
- Liebau, E.; Mack, W. & Scheilke, C., Eds. 1997. Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim: Juventa.
- Maag Merki, K. & Leutwyler, B. 2005. Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Zürich: Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (FS&S), Universität Zürich.
- Maslow, A.H. 1977. Motivation und Persönlichkeit. Olten: Walter (Original erschienen 1954: Motivation and Personality).
- Maturana, H. & Varela, F. 1990. Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln der menschlichen Erkenntnis. Leipzig: Goldmann.
- Mietzel, G. 2003. Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 7., korrigierte Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Pirani, K. 2005. Evaluation des ersten Ausbildungsganges am K+S-Gymnasium 2000-2005. Bericht zur Selbstevaluation. Zürich: Kantonsschule MNG Rämibühl Zürich.
- Renkl, A. 1996. Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau 47 (2): 78-92.



- Reusser, K.; Haab, S.; Pekto, D. & Waldis, M. 2003. Online-Didaktik: Elemente und Prozesse. Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2): 221-239.
- Simons, P.R.-J. 1991. Constructive Learning: The Role of the Learner. In: Duffy, T.M.; Lowyk, J. & Jonassen, D.H. Designing Environments for Constructive Learning. Berlin, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Spitzer, M. 1996. Motivation: The neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology 5-6: 45-49.
- Spitzer, M. 2002. Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steuergruppe 2001. Fokusevaluation Kulturprojekte. Schlussbericht. Winterthur: Kantonsschule Büelrain.
- Terhart, E. 2005. Lehr-Lernmethoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Tudge, J. & Rogoff, B. 1989. Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotsian perspectives. In: Bornstein, M.H. & Bruner, J.S.
- Tulodziecki, G.; Hagemann, W.; Herzig, B.; Leufen, S. & Mütze, C. 1996. Neue Medien in den Schulen: Projekte-Konzepte-Kompetenzen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Weidenmann, B.; Krapp, A.; Hofer, M.; Huber, G. & Mandl, H. 1993. Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: BeltzPVU.
- Weiner, B. 1994. Motivationspsychologie. 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wiechmann, J., Ed. 2002. Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.



Anhang

Thesen zum Unterricht

These 1a

Aktuelle Situation: Der Unterricht als raum-zeitlich kontrollierter Raum im Dienste der kollektiven Wissensvermittlung

Unterricht ist traditionellerweise raum-zeitlich und auch inhaltlich *rigide organisiert* mit dem Ziel, Lernprozesse zu initiieren, zu steuern und zu überprüfen. Die Schüler/innen finden sich zu einem vorgegebenen Zeitpunkt (Lektion) an einem vorgegebenen Ort (Schulzimmer) ein, wo ihnen eine bestimmte Lehrperson systematisch spezifisches *Wissen* vermittelt. Die Vorteile dieser Form der Organisation von Lernprozessen liegen in der Effizienz sowie der Kontrollier- und Steuerbarkeit. Die Lehrpersonen definieren, planen und implementieren Lernziele, Methoden und Lernkontrollen. Die Ergebnisse lassen sich an den für alle gleich definierten Zielen messen. Fähigkeiten, die für die Bewältigung des persönlichen wie beruflichen Lebens zunehmend an Bedeutung gewinnen, wie Sozialkompetenz, Selbständigkeit, Selbstreflexion, können aber kaum entwickelt werden, wenn ausschliesslich die Lehrperson das Lernen organisiert und steuert. Durch die aktuelle Debatte um neue Lehr-Lernformen wird denn auch die klassische Organisationsform von Lernprozessen in Frage gestellt.

These 1b

Vision: Der Unterricht als raum-zeitlich flexibler Interaktionsprozess im Dienste der individuellen Aneignung von Wissen und Fähigkeiten

Lehrende und Lernende bewegen sich zu einem wesentlichen Teil raum-zeitlich frei. Sie lernen individuell wie in Gruppen weitgehend selbstorganisiert, wobei die Lernenden durch die Lehrpersonen begleitet werden. Herkömmliche Prüfungen als Leistungskontrollen verlieren an Wichtigkeit und treten in den Hintergrund zu Gunsten von fördernder individueller Leistungsbeurteilung, gegenseitigem Feedback und Selbstreflexion auf Basis einer Lernzielvereinbarung.

Hintergrund: Lernen, das die fachliche wie die persönliche Entwicklung des Individuums fördert, wird heute sowohl aus lerntheoretischer wie auch aus neuropsychologischer Sicht als vorwiegend *aktiver, selbstgesteuerter Prozess des individuellen Aufbaus von Fähigkeiten* beschrieben. Die individuellen Lernerfahrungen erweisen sich als wichtige Bedingungen für erfolgreiches und bedeutungsvolles Lernen. Mit dieser Auffassung von Lernen stehen pädagogische Postulate in Einklang wie Erfahrungsbezug, Handlungsorientierung oder selbständige Gestaltungs- und Steuerungsmöglichkeit im Rahmen interaktiv-kooperativ-kommunikativen Lernens. Entsprechende Lernarrangements erlauben es dem Individuum, sich Sach-, Methoden- und Selbstkompetenzen aneignen. Dies setzt verglichen mit heute eine flexiblere Gestaltung von Unterricht voraus.



Thesen zur Lehrtätigkeit

These 2a

Aktuelle Situation: Die Lehrtätigkeit am Gymnasium als Einzelkampf in gegenseitiger Konkurrenz

Der Stand der Gymnasiallehrer genoss lange Zeit eine hohe *gesellschaftliche Anerkennung*. Dies hat sich in den letzten Jahren stark verändert: der Lehrkörper sieht sich zunehmend in die Defensive gedrängt, viele Lehrpersonen fühlen sich *unter Druck*; was ihren Unterrichtsstil, die traditionellen Unterrichtsinhalte, wie auch ihre pädagogischen Fähigkeiten im Vergleich zu den anderen Schulstufen betrifft. Ein starker Druck ist zudem auch *ökonomisch begründet*, indem politische Kreise Sparpotential in den „elitären“ Bildungsangeboten orten. Der Lehrkörper ist gezwungen, sich gegenüber Bildungspolitik, Verwaltung, Eltern etc. zunehmend zu legitimieren. Um sich auf dem „*Schulmarkt*“ ein stärkeres Profil zu geben, aber auch um politischen Vorgaben nach fächerübergreifendem und überfachlichen Kompetenzen förderndem Unterricht zu genügen, werden Sonderformen von Unterricht und Sonderanlässe durchgeführt. Diese stehen jedoch oft in Konkurrenz zum „normalen“, rezipierend-reproduzierenden und damit effizienten Unterricht. Dass das Schulklima zunehmend von ökonomischem Denken geprägt ist, zeigt sich auch im *Buhlen um möglichst zufriedene „Kundschaft“*, sprich Schüler/innen – wobei sich diese Zufriedenheit nur selten am individuellen Lernerfolg und der persönlichen Lernbiographie bemisst. Diese Entwicklung leistet einerseits einem zunehmend beobachtbaren Aktionismus und einer Rastlosigkeit Vorschub und verstärkt gleichzeitig das traditionelle Einzelkämpfertum von Lehrpersonen, die mit ihrer Lehrtätigkeit den traditionellen Forderungen der Gesellschaft an das Gymnasium genügen möchten.

These 2b

Vision: Die Lehrtätigkeit am Gymnasium als Integrations- und Kooperationsaufgabe

Die verschiedenen Unterrichtsformen werden nicht gegeneinander ausgespielt, sondern als gleichbedeutend gewichtet und in ein Gesamtkonzept integriert. Die Lehrpersonen sind kooperativ für die Gestaltung der diversen Unterrichtsgefäße zuständig. Wissensvermittlung durch einzelne Lehrpersonen in einzelnen Klassen tritt gegenüber Lernbegleitung zurück. Die dadurch resultierende Reduktion der Präsenzstundenzahl (massgeblich ist dabei die gesamte Arbeitszeit der Lehrpersonen und nicht die in einzelnen Klassen erteilte Anzahl von Lektionen) gibt den Lehrpersonen den notwendigen Raum, gemeinsam die diversen Aufgaben als Lehrperson zu planen, zu vernetzen und zu reflektieren und auf diese Weise die eigene *professionelle Entwicklung* voran zu bringen. Im gemeinsamen Gespräch wird *systematisch an Fragen gearbeitet*, die von den Beteiligten als wesentlich empfunden werden und geeignet sind, die Lehrtätigkeit der einzelnen Lehrkraft auch langfristig zu befruchten. Das entsprechende Engagement ist Teil des Selbstverständnisses und Auftrages einer erfolgreichen Lehrtätigkeit und ist entsprechend organisiert und honoriert.



Hintergrund: Nur wenn die Lehrpersonen ihre eigene professionelle Entwicklung als persönlichen, durch kooperative Arbeitsweise geförderten Lernprozess auffassen, kann ihnen Entsprechendes in der Anleitung und Begleitung der Lernenden gelingen: dass diese die Fragen erkennen, die für sie wesentlich sind im Blick auf ihre eigene persönliche Entwicklung und dass sie die Bereitschaft und die Fähigkeit entwickeln, an solchen Fragen systematisch und kooperativ zu arbeiten.

Thesen zur Institution Gymnasium

These 3a

Aktuelle Situation: Die Zeit am Gymnasium als Durchgangsraum und Türhüterin zur Universität

Das Gymnasium dient heute vorwiegend als Vorstadium zu einem universitären Studium und wird deshalb als Durchgangsraum, nicht als eigener, in sich wertvoller Lebensraum, wahrgenommen. Nicht Kompetenzen für die Gestaltung des eigenen Lebens stehen im Vordergrund, sondern ‚Studierfähigkeit‘, deren Hauptkomponente trotz Bekenntnissen zu überfachlichem Lernen in abfragbarem enzyklopädischem Grundlagenwissen gesehen wird. Auf diese Weise wird das Gymnasium auf ein Studium an der Universität hin funktionalisiert, was sich in den Verhaltensweisen der Beteiligten spiegelt: Die Lehrpersonen beurteilen die Leistungen der Jugendlichen in der Rolle als Türsteher, welche geprägt ist von eigenen Erfahrungen mit der Universität. Die Schüler/innen suchen sich optimal an die von den Lehrpersonen gestellten Forderungen und die Zwänge anzupassen. Das gibt ihnen die Gewähr, das begehrte Abschlusszeugnis erstehen zu können, das ihnen erhöhte Lebenschancen verspricht, ohne dass sie aber beurteilen könnten, ob das, was sie dafür gelernt haben, ihnen auch wirklich dienlich sein wird. Je besser sich die Jugendlichen an die vorgegebenen Bedingungen anpassen, desto mehr geraten sie in Widerspruch zu ihren eigenen Lernbedürfnissen und der Neugier für Neues. Sie begeben sich in die *innere Emigration* und Resignation und suchen in ausserschulischen Lebensräumen einen Ausgleich. Zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen entsteht eine weitreichende *Entfremdung*.

These 3b

Vision: Die Zeit am Gymnasium als eigener, für die Lebensphase der Jugendlichen wertvoller pädagogischer Lern- und Lebensraum

Das zukünftige Gymnasium ist ein eigener, für die Lebensphase der Jugendlichen *pädagogisch wertvoller Lern- und Lebensraum*. Dem einzelnen Menschen wird dabei ein „*Wert an sich*“ zuerkannt, welcher diesem unabhängig vom institutionellen Auftrag einen Raum für seine persönliche Entwicklung garantiert. Zu diesem Zweck verfügen die Lehrerinnen und Lehrer nebst vertieften Kenntnissen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie über diagnostische Fähigkeiten, Wahrnehmungsoffenheit, Empathie, Authentizität, Experimentierfreudigkeit und die Fähigkeit, die einzelnen Jugendlichen in ihrer persönlichen, sozialen und lernbiographischen Entwicklung ernst zu nehmen, zu begleiten und zu unterstützen.



Universität Zürich

Höheres Lehramt Mittelschulen

Hintergrund: Die Jugendlichen durchlaufen in der am Gymnasium verbrachten Zeitspanne eine äusserst intensive persönliche und soziale Entwicklung. Eine fördernde, unterstützende und tolerante Schulkultur versteht Lernen als eine Verbindung von sachlichen Lernprozessen und *persönlicher Entwicklung* unter Berücksichtigung der Lernbiographie der Schüler/innen.