

Jürgen Oelkers

Qualität von Gymnasien und wie sie verbessert werden kann ^{)}*

Wer vor zwanzig Jahren die Frage nach der Qualität von Schule und Unterricht stellte, erhielt normative Antworten, vor fünfzehn Jahren waren es Listen mit Kriterien der „guten Schule“, vor zehn Jahren PISA-Daten und vor fünf Jahren die ersten Inspektorenberichte. Darin kann man einen Fortschritt sehen, aber auch eine Ernüchterung; die Qualität der deutschen Gymnasien steht mit der Berufung auf Humboldts Bildungsidee nicht immer schon fest, sondern muss sich beweisen. Auch die Gymnasien sind, wie man in der Schweiz sagen würde, rechenschaftspflichtig, wie jede staatliche Institution in einer demokratischen Gesellschaft.

Aber beschreiben Inspektionsberichte Schulqualität? Ich frage nicht nur rhetorisch und ziele auch nicht auf mein Publikum, von dem ich annehme, dass sich die Begeisterung über die neuen kybernetischen Formen der Schulsteuerung in Grenzen hält. Vielmehr ist bei den heute üblichen Formen der Evaluation von Schulqualität auffällig, dass die entscheidende Größe fast immer fehlt, nämlich das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. Zwar orientieren sich die heutigen Schulevaluationen und Inspektorate mehr und mehr an Leistungsdaten, aber die geben keinen Aufschluss über das *konkrete Verhalten*, also die Größe, die vor allem beeinflusst werden muss, wenn die Qualität von Schule und Unterricht verbessert werden sollen. Aber wie macht man das?

Unter „Gymnasialreform“ wird derzeit wieder einmal eine Veränderung der Schulstruktur verstanden, was die Hoffnung oder je nachdem auch die Befürchtung massiv dämpft, es könne jemals zu einer solchen Reform kommen. Schulreformen sind nur sehr begrenzt die Folgen politischer Entscheide und dies umso weniger, je höher die damit verbundenen Erwartungen beschaffen sind. Das gilt für diejenigen, die das Heil der deutschen Bildung seit nunmehr zweihundert Jahren in der Einheitsschule sehen, ebenso wie für die andere Seite, die „strukturkonservativ“ genannt wird und damit vermutlich noch höhere Heilserwartungen verbindet. Aber wenn etwas falsch ist, dann der konservative Blick auf das deutsche Gymnasium, also die ästhetische Folge der „Feuerzangenbowle“.

Allein die ungezählten Curriculumrevisionen seit Mitte des 19. Jahrhunderts zeigen, wie flexibel und anpassungsfähig eine Schulform gewesen ist, die „zweckfreie Bildung“ auf ihre Fahnen geschrieben hat und so seit Friedrich Nietzsches Basler Vorträgen von 1872 eigentlich nichts mit externen Anforderungen zu tun haben wollte. Aber als das Abitur die Eliten nicht mehr voraussetzen konnte, wie zu Zeiten des preussischen Kultusministers Karl Abraham von Zedlitz, sondern für ihre Selektion sorgen sollte, wuchs der gesellschaftliche Druck, dafür auch die Voraussetzungen zu schaffen, also von der rein philologischen Vision des Gymnasiums Abstand zu nehmen, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum fünfzig Jahre lang den Lehrplan beherrscht hat und bis heute den Nimbus der „gymnasialen Bildung“ bestimmt.

^{*)} Vortrag in der Europäischen Akademie Sankelmark am 1. April 2011.

Auf der anderen Seite und im europäischen Vergleich gesprochen, ist es sehr erstaunlich, wie lange sich der neunjährige geschlossene Lehrgang der Gymnasien in Deutschland halten können. Selbst reduziert auf acht Jahre - in Deutschland war von „Turboabitur“ die Rede -, gibt es solche Lehrgänge nur noch in Deutschland und Österreich, und auch das nicht überall. Offenbar hat Dauer nicht unbedingt etwas mit Qualität zu tun, weil es dabei auf das Zusammenspiel vieler Faktoren ankommt,

- Ressourcen und Ressourcennutzung,
- die Zusammensetzung der Lerngruppen,
- die Kompetenz der Lehrkräfte,
- die Beschaffenheit der Lehrmittel,
- die Unterstützung durch die Eltern
- oder den Stil des Unterrichts.

Reformen müssen hier ansetzen, wenn sie mehr sein sollen als Rhetorik, die je nachdem für politische Aufregung oder Beruhigung sorgt, aber sonst keine Funktion hat, weil sie nicht konkret werden muss. Reformen aber müssen sich die Frage nach dem „wie“ gefallen lassen, nicht nur das cui bono, das die Politik beherrscht. Reformen werden in der Praxis entschieden, und die kann sich ausgesprochen interessiert zeigen, wenn es darum geht, das Schlimmste zu verhindern, weil klar ist, dass das versprochene Beste der Reform gar erreicht wird.

Was ich die historische „Flexibilität“ des Gymnasiums als Schulform genannt habe, war nie eine blosse Anpassungsleistung an die Vorgaben der Behörden, sondern immer die Suche nach den besseren Lösungen. Das Lieblingswort der Kultusbürokratie heisst bekanntlich „Umsetzung“; der Vorteil dieser Wortwahl ist, dass immer offen bleibt, wie subversiv die Schulen sein können oder müssen, aus immer neuen Erlassen für sich das herauszuholen, was den geringsten Schaden anrichtet. Die behördliche Phantasie der „Umsetzung“ verkennt, wie gross die Reibungsverluste sind, die allein die ständigen Arbeitsgruppen erzeugen. Zum Glück können Schulen immer von anderen Schulen profitieren, und werden von den Behörden sogar unterstützt, wenn sie das Wort „best practice“ verwenden.

Meine Herkunft lässt vermuten, dass ich mich auf Erfahrungen aus der Schweiz beziehe. Das ist einigermassen verwegen, denn man kann - oder konnte - wohl im Blick auf das Bankgeheimnis von „der“ Schweiz reden, aber nicht im Blick auf die Bildung, und das liegt nicht daran, dass es vier Landessprachen gibt, von denen die kleinste nur von etwa 60.000 Personen gesprochen wird.¹ Den berühmten „Röstigraben“ gibt es, aber er ist nicht die Ursache für die Unterschiede im Bildungswesen, die historisch entstanden sind und einem Umstand geschuldet wird, der in Deutschland „Kantönligeist“ genannt wird, womit vermutlich von der Kleinheit auf die Borniertheit geschlossen werden soll. Aber das Beharren auf kantonale Autonomie ist wesentlich ein Wettbewerbsfaktor, weil kommunale Lösungen gefunden werden können, was deutsche Bürgermeister auch gerne hätten.

Aber mein Vortrag gilt nicht dem kantonalen Gemeinderecht, das immerhin dazu führt, dass es kaum Gemeinden mit roten Zahlen gibt. Das Thema ist die Qualität der Gymnasien und ihres Unterrichts. Das verlangt einige Vorbemerkungen, bevor ich zu den eigentlichen Ausführungen komme. Das schweizerische Schulwesen unterscheidet sich in

¹ Volkszählung im Jahre 2000.

verschiedenen Hinsichten von dem deutschen. Das System ist zwischen den Kantonen immer noch nicht einheitlich organisiert. In aller Regel gibt es aber sechsjährige Primarschulen für alle Kinder, an die sich dreijährige selektive Sekundarschulen anschliessen. Die Sekundarstufe I ist besonders uneinheitlich organisiert, manche Kantone wie der Thurgau führen nur zwei Niveaustufen, andere wie Zürich führen fünf verschiedene Zweige.

- Die Unterschiede erklären sich vor allem mit der Regelung von Ausschluss und Übergang.
- In Zürich gibt es zwei verschiedene Arten und drei Niveaus von Sekundarschulen, dazu Sonderschulen und Untergymnasien.
- Im Thurgau gibt es einfach nur zwei Leistungsniveaus, eines für Grundanforderungen und eines für erweiterte Anforderungen.

In die fünf Gymnasien des Kantons Thurgau kann man nach der achten Klasse wechseln. Voraussetzung ist eine Aufnahmeprüfung in der zweiten Hälfte des achten Schuljahrs. Der gymnasiale Lehrgang dauert vier Jahre und führt zur allgemeinen Hochschulreife, die schweizweit bislang nur in der Medizin Beschränkungen unterworfen ist. Das zweijährige Untergymnasium ist im Thurgau vor einigen Jahren abgeschafft worden.

- Nach wie vor gilt aber das Prinzip der jährlichen Promotion sowie das Bestehen eines Probehalbjahrs zu Beginn des gymnasialen Lehrgangs.
- Die Endnoten von Fächern, die nicht Teil der abschliessenden Maturitätsprüfung sind, zählen überall in der Schweiz als Zulassungsnoten für die Prüfung.
- Die obligatorische Maturaarbeit ist Bestandteil der Abschlussprüfung.

Im Kanton Zürich gibt es dagegen noch so genannte Untergymnasien, in sie kann man nach der sechsten Klasse wechseln. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die diesen Weg gehen, ist in den letzten Jahren gestiegen, aber der Regelfall ist immer noch der Wechsel nach der achten Klasse in einen vierjährigen Gymnasiallehrgang, der mit der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen wird. Bis auf das Medizinstudium gibt es in der Schweiz keinen Numerus Clausus, wohl aber Studiengebühren, während der Kindergarten kostenlos ist und seit kurzem zur Schulpflicht gehört, wenngleich nicht in allen Kantonen.

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

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

Die weitaus meisten Kinder besuchen die Volksschule und machen hier auch einen Abschluss. Die Abiturientenquote liegt landesweit bei 19 Prozent, etwa zwei Drittel eines Jahrgangs beginnen Berufslehren. Der Anteil der Schüler auf Privatschulen liegt unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Der Grund ist, dass Privatschulen vom Staat kaum unterstützt werden. Der Ausländeranteil beträgt durchschnittlich etwa 25% pro Jahrgangsstufe, ausgenommen, ähnlich wie in Deutschland, die Sonderklassen.² Dabei können je nach örtlicher Situation starke Unterschiede auftreten. Es gibt im Kanton Zürich etwa keine einheitlichen Schulverhältnisse. Die Finanzkraft der Gemeinden ist unterschiedlich, also sind auch die Budgets für die Schulen trotz eines kantonalen Ausgleichs unterschiedlich.³

Wie lassen sich unter diesen Voraussetzungen und mit Aussicht auf Erfolg Schulreformen lancieren, die ja Abstimmungen passieren müssen oder vom Referendum erzürnter Eltern bedroht sind? Zunächst muss man genau wissen, was oder wen man vor sich hat, und das gelingt nur mit unabhängig erhobenen Daten, also mit Forschung. Die deutsche Bildungsforschung hat in der Vergangenheit zwei Bereiche weitgehend ausgeklammert, die Lehrerbildung und die Gymnasien, was damit zu tun haben mag, dass die Forschung nicht von der Besonderheit der Schulformen ausgeht. Es gibt Unterricht, aber nicht „Gymnasialunterricht“, der kategorial unterscheidbar wäre. In der Schweiz ist das anders, es liegen inzwischen zahlreiche Studien vor, die Aufschluss geben können, wie der gymnasiale Unterricht und seine Adressaten beschaffen sind.

Die über die Gymnasien in der Schweiz vorliegenden Evaluationen lassen bei aller Vorläufigkeit doch gewisse Schlüsse zu. Im Kanton Zürich werden die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien regelmässig zwei Jahre nach Abschluss der Maturitätsprüfung befragt, wie sie die Qualität ihrer Ausbildung im Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen einschätzen. In der dritten Ehemaligenbefragung (2000) des Kantons Zürich, die insgesamt eine hohe Zufriedenheit ergeben hat, wird die „zeitliche Belastung durch die Schule“ zentral gewichtet, die kaum Raum lasse für die Entwicklung persönlicher Interessen (Befragung 2001, S. 22). Man muss sich anstrengen, aber ist offenbar auch zufrieden.

- Die Gymnasien werden vornehmlich als Institutionen für die Vermittlung *kognitiver* Fähigkeiten wahrgenommen,
- wobei klare Prioritäten die Wahrnehmung und die Praxis des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler bestimmen.
- Sie berechnen ihre Chancen, teilen sich ihre Zeit und wägen Aufwand und Ertrag ab, also handeln rational.

Die Schulen sind Leistungsschulen und werden auch so wahrgenommen, wengleich nicht immer im Sinne der Erwartungen der Lehrkräfte. Aber das ist normal, die Schülerinnen und Schüler stellen sich mit ihren eigenen Erwartungen auf die Schule ein und setzen nicht etwa linear die Ziele des Unterrichts um, und sei dieser auch noch so gut.

Befragt werden in Zürich die *Absolventinnen* und *Absolventen* der Gymnasien, also nicht die Schülerinnen und Schüler. Meine Daten entstammen also einer rückblickenden Beurteilung, nachdem die Matur erworben und in den weitaus meisten Fällen das Studium begonnen wurde. Es zeigt sich, dass dabei keineswegs mit der früheren Schule abgerechnet wird, die Beurteilungen sind durchgehend sachlich und offen, ohne dass die Ehemaligen auf sich selbst falsche Rücksicht nehmen würden. Man gewinnt so Einblicke in die Realität etwa

² Hier liegt der Ausländeranteil bei 58% (Daten nach: Die Schulen im Kanton Zürich 2002).

³ Die Unterschiede werden durch den kantonalen Finanzausgleich nicht aufgehoben.

des Leistungsverhaltens, von dem die Qualität der am Ende erreichten Bildung wesentlich bestimmt wird.

Das lässt sich an einigen Indikatoren gut zeigen. Die „Erwartungen der Schülerschaft“ an ein Schulfach spielen eine erhebliche Rolle beim Zustandekommen der Leistung, wobei die Erwartungen sich wesentlich darauf beziehen, wann ein Fach ernst zu nehmen ist und wann nicht. Offenbar spielen neben dem Rang der Fächer im Curriculum der Gymnasien Tests und Noten eine zentrale Rolle, die von den Schülern im Blick auf Zeitaufwand und Leistungsverhalten kalkuliert werden.

- Viele haben dabei die rote Linie der gewichteten Noten vor Augen, die - wie knapp auch immer - erreicht werden muss.
- „Leistung“ ist für nicht wenige Schüler keineswegs die je optimale Anstrengung, sondern das Erreichen der genügenden Ziellinie.
- Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Ressourcen gezielt ein und suchen Streueffekte zu vermeiden.

Trotz dieses aus Sicht des gymnasialen Bildungsideals nicht gerade überzeugenden Befundes erhalten die Zürcher Gymnasien in den bisher vorliegenden Ehemaligenbefragungen⁴ gute Noten im Blick auf das für das Studium bei Eingang notwendige Fachwissen und die darauf bezogene Studierfähigkeit. Die vorletzte Befragung aus dem Jahre 2006 bestätigt diesen Befund weitgehend. Die allgemeine Zufriedenheit mit den Schulen ist nach wie vor hoch, unverändert ist die gute fachliche Vorbereitung auf das Studium⁵ und die Kompetenz, neues Wissen zu erwerben. Auch das Wohlbefinden und die Beurteilung durch die Lehrkräfte werden im Schnitt positiv bis sehr positiv eingeschätzt.

Schwächer bewertet werden die Eigenständigkeit des Urteils und die Möglichkeiten, zielorientiert zu handeln. Ein zentrales Problem sind die Lernstrategien, also die Art und Weise, wie im Gymnasium gelernt wird.

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

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

⁴ Die Befragungen werden durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates.

⁵ In der Umfrage 2006 stimmten 74% der Ehemaligen der Frage zu, ob sie durch den gymnasialen Unterricht gut auf das Studium vorbereitet wurden. Die Quote liegt leicht unter dem vom Kantonsrat vorgegeben Limit von 75% (Befragung 2006). Inzwischen liegt die Quote wieder über 75%.

Im Blick auf die überfachlichen Kompetenzen sind zwei weitere Studien durchgeführt worden. Hier wurden nicht Absolventen befragt, sondern direkt die Schülerinnen und Schüler (Maag Merki 2002, Maag-Merki/Leutwyler 2004, 2005). Neben positiven hat die erste Studie auch negative oder bedenkliche Resultate erbracht. Die problematischen Ergebnisse bezogen sich auf alle drei Dimensionen der Befragung, nämlich

- die Strategien des Lernens und Arbeitens,
- politische Kompetenzen
- und der Umgang mit Gesundheitsrisiken.

Die zweite Studie zeigt eine Zunahme der intrinsischen Motivation, ein positiveres Bild bei den politischen Kompetenzen, auch eine Verbesserung in der Selbstwirksamkeit sowie im Gesundheitsbereich, *nicht* jedoch bei den Lernstrategien (Maag Merki/Leutwyler 2004, S. 20). Die von den Schülerinnen und Schülern eingesetzten Strategien des Lernens und Arbeitens sind keine didaktische Nebensächlichlichkeit.

- Von der Beherrschung anspruchsvoller Lernstrategien wird die Leistung wesentlich mitbestimmt.
- Die Erwartungen an das Fach ist die eine Seite, die tatsächlich eingesetzten Strategien des Lernens die andere.
- Sie müssen *im Unterricht* verwendet werden, aber das setzt voraus, anspruchsvolle Strategien werden als eine Leistungsanforderung verstanden.

Dafür müssten die Lehrkräfte eine Repertoireanpassung vornehmen, also von den Schülern auch andere als konventionelle Lernstrategien abverlangen. Das geht nur, wenn der tägliche Unterricht darauf eingestellt ist. Psychologische Kurse, die manche Schweizer Gymnasien zu Beginn des Schuljahres durchführen, leisten dies nicht. Wer zum Beispiel gelernt hat, was „mind-mapping“ als Verfahren ist, kann damit nicht schon im Unterricht umgehen. Die Form des Unterrichtens muss sich verändern, und die Lehrkräfte müssen ihr Repertoire auf die Lernstrategien der Schüler einstellen. Dass sich das schulische Wohlbefinden verbessert hat, reicht nicht aus, um auch den Ertrag des Lernens und so die Leistung zu verbessern.

Das *Know-how* des Lernens ist zu wenig entwickelt. Die Schüler verwenden ihre Arbeitsformen wenig koordiniert und mehr oder weniger situativ.

- Häufig gebraucht werden einfache Strategien wie das Hervorheben wichtiger Aussagen in Texten oder Analogieschlüsse zu früheren Aufgaben gleicher oder ähnlicher Art.
- Wenn der Fortgang der Arbeit von den Schülern kontrolliert wird, dann nur, um keine Fehler zu machen.
- Metakognitive Strategien wie Planung und Evaluation der eigenen Leistung sind dagegen selten.

Anspruchsvolle Lernstrategien haben aber einen Einfluss auf die Leistung, wobei sich viele Lehrkräfte über diesen Zusammenhang nicht im Klaren sind. Sie beurteilen, *was* und nicht *wie* gelernt wurde; wenn die Unterrichtsqualität verbessert werden soll, dann muss überlegt werden, wie die Lernstrategien in die Beurteilung mit einfließen. Vor allem diese Einsicht hat die bildungspolitische Agenda im Kanton Zürich bestimmt.

Beide Zürcher Studien zeigen das Problem in aller Deutlichkeit.

- Ein grösserer Teil der Schüler bestimmt nicht systematisch im Vorhinein, wie bei der Bearbeitung der Probleme vorgegangen werden soll, also wendet keine Planungsstrategien an, sondern lässt die Aufgabe auf sich zukommen.
- Ähnlich ist das Verhalten nach Abschluss der Leistung, man wartet auf das Ergebnis, also das Urteil der Lehrkraft, und evaluiert nicht den eigenen Lernprozess.
- Bei der nächsten Aufgabe wird das genau gleiche Verhalten gezeigt, einmal erprobte Lernstrategien werden immer neu angewendet, unabhängig von ihrer Qualität.

Ein Wechsel der einmal erprobten Lernstrategien ist selten, auch weil die individuellen Techniken des Arbeitens und Lernens kaum Thema sind, weder im Unterricht noch unter den Schülern selbst. Sie sprechen nicht darüber, *wie* sie lernen, sondern kommunizieren wenn, dann die Ergebnisse, oft ohne sich über die Konsequenzen im Klaren zu sein.

- Dieser Befund korreliert mit der Selbsteinschätzung, mit Erfolg und Misserfolg der Schülerinnen und Schüler, aber auch mit Unterrichtskultur.
- Je mehr der Unterricht auf Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit eingestellt ist,
- je transparenter er für die Schüler ist,
- je klarer Aufwand und Ertrag des Lernens über einen längeren Zeitraum kalkuliert werden können,
- desto mehr werden verschiedene und dann auch anspruchsvolle Lernstrategien angewendet.

Wenn die Unterrichtskultur *nicht* so aufgebaut ist, gilt das eher nur für die leistungsstarken Schüler, die ihre eigenen Fähigkeiten und so auch ihre Lernstrategien umso höher einschätzen, je besser ihre Noten sind. In der Forschung spricht man dann von einem Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben.

Nun ist mit der Frage der Individualisierung des Unterrichts und der Transparenz der Anforderungen auch in der Schweiz die Entwicklung von Bildungsstandards und Leistungstests verknüpft worden, mit der Pointe, dass die Gymnasien bislang nur indirekt betroffen sind und sie sich also selbst auf den Weg machen müssen. Das Schweizer Bildungssystem basiert auf der Achse zwischen der Volksschule und der Berufsbildung, Gymnasien sind also, anders als in Deutschland, eher eine Nebenerscheinung. Entsprechend hat die Verbesserung der Volksschule bildungspolitischen Vorrang, wofür vor allem zwei Projekte stehen, die Entwicklung eines kantonsübergreifenden Lehrplans und die Einführung von Bildungsstandards in der Volksschule.

Das erste Projekt ist ein Deutschschweizer Lehrplan, der erste seiner Art seit Gründung des Schweizer Bundesstaates 1848. Daher ist zukunftsweisend die Rede vom „Lehrplan 21“. Die durch die Volksschule vermittelte Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, nämlich

- Sprachen
- Mathematik und Naturwissenschaften
- Sozial und Geisteswissenschaften
- Musik, Kunst und Gestaltung
- Bewegung und Gesundheit

(Interkantonale Vereinbarung, Art. 3)

Es soll weiterhin auch sprachregionale Lehrpläne geben, zudem Blockzeiten sowie Tagesstrukturen und landesweit verbindliche Standards. Der grösste Schritt ist die Basisstufe, also die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre nach unten. Was lange im Mittelpunkt der Diskussion stand, die Einführung von Bildungsstandards, ist Teil eines grösseren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein grosser Schritt, der alles übertrifft, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde.

Allerdings ist das sehr ambitionierte Lehrplanprojekt, von dem es in der Projektbeschreibung heisst, sein Ziel sei „ein praxisnahes, gebrauchsfertiges Produkt“,⁶ schon in der Bestimmung der Grundlagen komplexer, schwieriger, langfristiger und teurer als vorgesehen. Aus Zürcher Sicht ungelöst sind etwa die Behandlung des neuen, konfessionsneutralen Volksschulfaches „Religion und Kultur“, das es so nur in Zürich gibt, oder die Geltung des landesweiten Lehrplans für die Fächer der Untergymnasien, die bislang einen schuleigenen Lehrplan hatten. Auf diesem kalten Wege würde die Lehrplanautonomie der Gymnasien beschnitten, entsprechend hat die zuständige Kommission des Zürcher Bildungsrates in der Vernehmlassung reagiert. Lösungen liegen noch nicht vor, entsprechend verlängert sich das Projekt. Im Blick auf die Zeitdimension gesagt: Ergebnisse werden wohl erst Ende 2012 vorliegen, das ist nach meiner Pensionierung.

Auch das Teilprojekt Bildungsstandards entwickelte sich harziger als angenommen, wie die Schweizer sagen; aber das hatte vor allem technische Gründe. Im Konkordat zwischen den Kantonen wird festgehalten, dass zwischen „zwei Arten von Bildungsstandards“ zu unterscheiden sei:

- Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus basieren;
- Standards, welche Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht umschreiben
(Interkantonale Vereinbarung, Art. 7).

Tatsächlich entwickelt wurden und werden Leistungsstandards für einige Volksschulfächer, also nicht für alle Fachgruppen des Lehrplans, sondern in einer ersten Phase nur für

- Schulsprache
- Landessprachen/Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften⁷

Bildungsstandards in diesen Fächern wurden seit 2005 von vier wissenschaftlichen Konsortien entwickelt, die vor allem in den Sprachen empirisch und testtechnisch Neuland betreten mussten und daher zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt abschliessen konnten. Alle Teilprojekte sind inzwischen abgeschlossen und können implementiert werden. Es geht um *Mindestkompetenzen*, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Der Leistungsstand soll national getestet werden, am Ende der heutigen zweiten, sechsten und neunten Klasse.

⁶ <http://www.lehrplan.ch/projekt.htm>

⁷ <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>

Bildungsstandards im HarmoS-Projekt werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne *Fächer* oder inhaltliche *Lernbereiche* entwickelt. Die Kompetenzen beziehen sich auf die unterschiedliche Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen.

- Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde.
- Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst.
- Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht.

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

Der Vorrang *fachlicher* Ansprüche in den vorliegenden Konzepten der Bildungsstandards bestätigt in mehrfacher Hinsicht das gymnasiale Bildungsprofil. Es ist verblüffend, wie stark verglichen mit der reformpädagogischen Orientierung der Schweizer Primarschulen die *Fachlichkeit* des Lernens im Vordergrund steht. In dieser Hinsicht stellen „Standards“ für die Gymnasien in den meisten Hinsichten kein Problem dar, mit dem sie es nicht längst zu tun hätten. Für die „kindzentriert“ arbeitenden Primarschulen sind Bildungsstandards etwas grundlegend Neues, nicht jedoch für die Gymnasien, die sich also nicht durch bildungspolitische Suggestionen aufregen lassen sollten.

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

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

Schweizer Gymnasien unterscheiden sich von anderen Schulen nicht nur durch das Fächerangebot, sondern zugleich durch die Niveauforderung. Lehrkräfte des Gymnasiums benutzen den Ausdruck „gymnasiale Standards“ wie selbstverständlich, wenn sie die Besonderheit ihres Unterrichts aufzeigen wollen. Es macht für sie geradezu die Identität der

Gymnasien aus, dass sie spezielle Anforderungen stellen können. Wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ gerade bei Gymnasiallehrkräften negativ besetzt ist, dann hängt das mit Befürchtungen zusammen, die eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst haben.

- Der Tatbestand von gymnasialen Standards ist davon unberührt;
- die Frage ist, wie sie im täglichen Unterricht zum Einsatz kommen,
- was genau damit gefordert wird
- und wie die Ergebnisse des Unterrichts überprüft werden (Oelkers 2008).

Aber was heisst das für die Hochschulreife, das Mass der Qualität der Gymnasien, das ja mehr sein muss als eine Formel in einem staatlichen Reglement? „Hochschulreife“ ist in den mehr als zweihundert Jahren ihres Bestehens nie wirklich operationalisiert worden, so dass man bislang mit einer grossen Unschärfe leben musste, die sich eigentlich erst mit dem Erfolg im Studium beseitigen liess.

Im Kanton Zürich ist in den letzten Jahren ein Versuch unternommen worden, der der Bearbeitung dieses, wie man heute so schön sagt, „Schnittstellenproblems“ gilt. Der Versuch bezieht sich auf die Inhalte und Strategien des Unterrichts, er zieht ab auf eine Abstimmung zwischen den Gymnasien und den Hochschulen, er kennt keinen Erlass und hat so kein defensives Umsetzungsproblem. Negativ gesagt, die Gymnasien können sich nicht hinter dem eigenen Unmut verstecken und müssen mehr tun als die „Behördenwillkür“ zu beklagen.

Im Januar 2009 haben drei Zürcher Bildungsinstitutionen eine 194 Seiten starke Broschüre verschickt,⁸ deren Titel so lautete:

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

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

Die Idee war tatsächlich, an der Schnittstelle einen Dialog zu führen, der auf die inhaltliche Abstimmung zwischen den beiden Seiten ausgerichtet war. Im Hintergrund stand sogar die Idee eines verzahnten Curriculums, mit dem sich die Schnittstelle überspannen lässt. Es wäre aber schon viel gewonnen, wenn die Fachcurricula am Ende des Gymnasiums und bei Beginn des Studiums abgestimmt würden. Die Idee hinter dem Projekt hatte keinen psychometrischen Ehrgeiz, es ging nicht darum, testfähige Aufgabenkulturen zu kreieren, um das Erreichen von Mindeststandards feststellen zu können. Insofern liegen keine „Bildungsstandards“ vor, sondern ein Problemaufriss und eine fachbezogene Bestimmung, was Studierfähigkeit im Einzelfall heissen soll. Es ist kein neuer Rahmenlehrplan, sondern eine Situationsanalyse, die von den Interessen der Fächer geprägt ist. Der Ausgangspunkt ist, dass zwischen den Unterrichtsfächern des Gymnasiums und den dazu passenden Fachwissenschaften der Universität eine konsekutive Abstimmung möglich ist, ohne dass die eine Seite der anderen etwas vorschreiben kann.

⁸ Rundschreiben vom 7. Januar 2009.

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

- Die Analysen und Empfehlungen zur Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität beziehen sich auf 25 Fächer oder Fachbereiche.
- Interdisziplinärer Unterricht wird nicht ausgeschlossen, aber deutlich auf Projekte und andere Gelegenheiten für den Austausch zwischen den Fächern beschränkt.
- Auch der zweisprachige Unterricht der Gymnasien ist immer fachbezogen, was ebenso für die weitaus meisten Maturaarbeiten gilt.
- Daneben gelten überfachliche Kompetenzen, die auf das Gymnasium zugeschnitten sind (HSGYM 2008).

An den überfachlichen Kompetenzen kann man die Stossrichtung ablesen. Es geht nicht um allgemeine Lernstrategien, die wenn, dann die Volksschule vermitteln muss, sondern um Einstellungen und Haltungen zum Lehren und Lernen, die der gymnasiale Fachunterricht abverlangt. Genannt werden:

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

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

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

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

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

Man sieht, das Projekt ist auf einem guten Weg. Die Kernfrage ist, wie der Fachunterricht entwickelt wird. Hier gibt es einige Hinweise aus Projekten über HSGYM hinaus.

- Fachunterricht wirkt umso nachhaltiger, je besser er individualisierende Anteile zu integrieren versteht.
- Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten und in den Abiturprüfungen werden dadurch nicht schlechter, sondern besser,
- weil die Schülerinnen und Schüler zielbezogen und ressourcenorientiert arbeiteten.

Genau das lässt sich auch in der Schweiz beobachten, oft wenig beachtet von der Öffentlichkeit, die davon ausgeht, dass sich die Gymnasien eigentlich gar nicht entwickeln, weil sie keinen Anreiz haben und so strukturkonservativ bleiben können.

Zu den Gewinnern des letzten Deutschen Schulpreises der Robert-Bosch-Stiftung gehörte das Schiller-Gymnasium in Marbach, das mit einem ausgefeilten Förderkonzept und hochgradig individualisierten Unterricht auf sich aufmerksam machte. Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten und in den Abiturprüfungen wurden dadurch nicht schlechter, sondern besser, weil die Schülerinnen und Schüler zielbezogen und ressourcenorientiert arbeiteten. Genau das lässt sich auch in der Schweiz beobachten, oft wenig beachtet von der Öffentlichkeit, die davon ausgeht, dass sich die Gymnasien eigentlich gar nicht entwickeln, weil sie keinen Anreiz haben und so strukturkonservativ bleiben können.

Aus der Sicht der Lehrpersonen wie aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler bezieht sich der Unterricht im Gymnasium vor allem auf fachliche Kompetenzen. Wenn mehr erreicht werden soll, so kann das nicht nebenbei geschehen, und es muss den Lehrkräften vor Augen stehen, was dieses „mehr“ bedeutet.

- Es muss klare Lernorte und Lerngefäße für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen geben, sonst ist allein das zufällige Engagement der einzelnen Lehrkraft massgebend, das heisst, eine solche Entwicklung findet statt oder auch nicht.
- Das gilt ähnlich für den interdisziplinären Unterricht, auch hier muss es schulverträgliche Anreize geben, tatsächlich Formen zu entwickeln, die zu diesem Ziel passen.
- Das Bemühen der „fächerimmanenten Interdisziplinarität“ reicht nicht aus.

Wenn dafür keine Ressourcen - in welcher Form auch immer - zur Verfügung stehen, werden beide Ziele nicht nur nicht erreicht, sondern nicht wirklich angestrebt. Sie werden nur als rhetorische Formeln verwendet, die den Unterricht nicht erreichen und auch in der Schulorganisation nicht verankert sind.

- Wenn etwa die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollen, dann muss das zur Aufgabe des Fachunterrichts gemacht werden, in der Ausbildung angeboten werden und im didaktischen Know-how der Lehrkräfte verankert sein.
- Anders werden die Lehrkräfte weiterhin Formen des kooperativen Lernens oder Problemlösens allein mit „Gruppenarbeit“ in Verbindung bringen, weil mehr im eigenen Repertoire nicht vorgesehen ist.
- Sollen andere Strategien gelernt werden, muss eine entsprechende Praxis aufgebaut sein.

Dabei muss vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der Schule nicht das Curriculum ist, das ständig verändert wird, sondern die Verteilung der Zeit in Form von Stunden pro Fach oder Lernbereich. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseitegelassen. Schulentwicklung in Richtung selbstständiges Lernen und integrative Förderung ist aber nur begrenzt möglich, wenn die Zeitverteilung gleich bleibt und nur eine Zeiteinheit existiert. Individualisieren kann man nur, wenn das Lerntempo berücksichtigt wird und die Lernenden ihre Zeit im Rahmen der Zielvorgaben selbst einteilen können. Wenn das die Qualität der Gymnasien bestimmen soll, muss mehr gemacht werden als Gruppenarbeit oder eine gymnasiale Variante des Werkstattunterrichts.

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

Die Massnahmen oder besser die Ideen zur Entwicklung reichen vom „Selbstlernsemester“ über die zweisprachige Maturität bis hin zur Neugestaltung der Unterrichtskultur, was in Gymnasien kein leichtes Unterfangen ist, weil das Fach und seine Anforderungen im Mittelpunkt stehen. Das „Selbstlernsemester“ ist auch von den deutschen Medien als interessanter Schulversuch dort herausgestellt worden, wo es kaum grössere Versuche gibt, nämlich auf der Sekundarstufe II. Der Versuch selbst wird so beschrieben.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“

(Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

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

Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

1. Die vorgegebenen Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten von den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als im gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindreibe“ (ebd., S. 26).

Literatur

Aktueller Stand und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der gymnasialen Mittelschulen des Kantons Zürich. Bericht der Bildungsdirektion des Kantons Zürich an den Bildungsrat. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2006.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2001.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2004.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2006.

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.

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

- Der Regierungsrat des Kantons Thurgau Protokoll Nr. 177 vom 3. März 2009.
- Die Schulen im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2002.
- HSGYM - Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: HSGYM 2008.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007.
- Maag-Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.
- Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.
- Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.
- Oelkers. J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.