FS&S aktuell

Ausgabe 2006

Kompetenzerwerb am Gymnasium

Universität Zürich
Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
Pädagogisches Institut Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend

FS&S

Dr. Patricia Schuler
Co-Leiterin FS&S

Liebe Leserin, lieber Leser

In dieser Ausgabe des FS&S aktuell widmen wir uns einem grossen, über mehrere Jahre dauernden Forschungsprojekt, das Katharina Maag Merki, die ehemalige Leiterin des FS&S, lancierte: die Messung von überfachlichen Kompetenzen an Zürcher Mittelschulen. Der Umfang dieses Projektes (Schüler/innen- sowie Lehrpersonen-Untersuchung) erlaubt es uns, mehrere Beiträge dazu zu veröffentlichen, wobei die einzelnen Artikel auch unabhängig voneinander gelesen werden können.

Seit letztem Jahr steuern Anita Sandmeier und ich das FS&S-Schiff durch die Gewässer der schweizerischen Bildungslandschaft. Bestehende Projekte wie der Längsschnitt «Beurteilen und Fördern» im Kanton Schaffhausen und die Überprüfung der Wirksamkeit des Nachdiplomkurses AdaICT im Rahmen des Bundesprogramms *Public Private Partnership* wurden abgeschlossen sowie neue Projekte wie die Evaluation der sonderpädagogischen Massnahmen an der Grundstufe der Stadt Zürich an Bord geholt. Die Crew bleibt dieselbe: Mit Evelyn Hug vom Sekretariat und unseren wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen halten wir das FS&S-Schiff engagiert auf Kurs.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre.

Patricia Schuler

IMPRESSUM
«FS&S aktuell»
9. Jahrgang/Heft 2006
Informationsbulletin des
FS&S – Forschungsbereich Schulqualität
& Schulentwicklung

Universität Zürich, FS&S
Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 45 69, Fax 044 634 49 22
E-Mail: hug@paed.unizh.ch
Internet: www.paed.unizh.ch/FSS

Redaktion und Layout:
Evelyn Hug

Konzeption (Layout):
Goetz Desktop GmbH, 8153 Rümlang
www.gdtp.ch

Titelfoto:
Peter Sempert, 5443 Niederrohrdorf
Schulhausfassade in Kirkenes, Norwegen

Druck:
Kuhn Druck, 8165 Schöfflisdorf

Inserate: Evelyn Hug, FS&S
hug@paed.unizh.ch

Auflage: 830 Exemplare

THEMA 3
Kompetenzerwerb an Zürcher Gymnasien: Überblick

THEMA 4
Mehr Schulqualität dank Kooperation?

THEMA 7
Der Beitrag der Schulen zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen

THEMA 9
Das Gymnasium als Lernort

EXTRA 10
Symposium anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Helmut Fend

Kompetenzerwerb an Zürcher Gymnasien: Überblick

Patricia Schuler, Co-Leiterin FS&S

In einer von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich finanzierten Längsschnittstudie mit Befragungen derselben Schülerinnen und Schüler zu zwei Zeitpunkten – zu Beginn des zehnten Schuljahres und vor Abschluss des Gymnasiums – wurden die überfachlichen Kompetenzen von über tausend Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in kantonalen und privaten Mittelschulen des Kantons Zürich erfasst und mit den schulischen Erfahrungen der Schüler/innen in Beziehung gesetzt.

Mit überfachlichen Kompetenzen werden Eigenschaften oder Fähigkeiten verstanden, die es ermöglichen, Anforderungen in komplexen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Einstellungen und Motivationen können ebenso als Kompetenzen verstanden werden wie das Beurteilen der eigenen Stärken und Schwächen. Kompetenzen sind Potenziale, die das zukünftige Verhalten beeinflussen. Was man über sich denkt, hat eine grosse Bedeutung für das eigene Handeln. Mit «überfachlich» wird die schulfach- und lebensbereichübergreifende Relevanz bezeichnet.

Der theoretische Hintergrund dieser Studie bildet ein Modell, in dem davon ausgegangen wird, dass die Entwicklung und Förderung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen von den schulischen Prozessen und vom ausserschulischen Erfahrungskontext beeinflusst wird (vgl. Abbildung 1, Maag Merki 2006).

Aus schulischer Perspektive ist es zentral zu untersuchen, wie der schulische Erfahrungskontext aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/innen aussieht und welchen Einfluss er auf die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen hat.

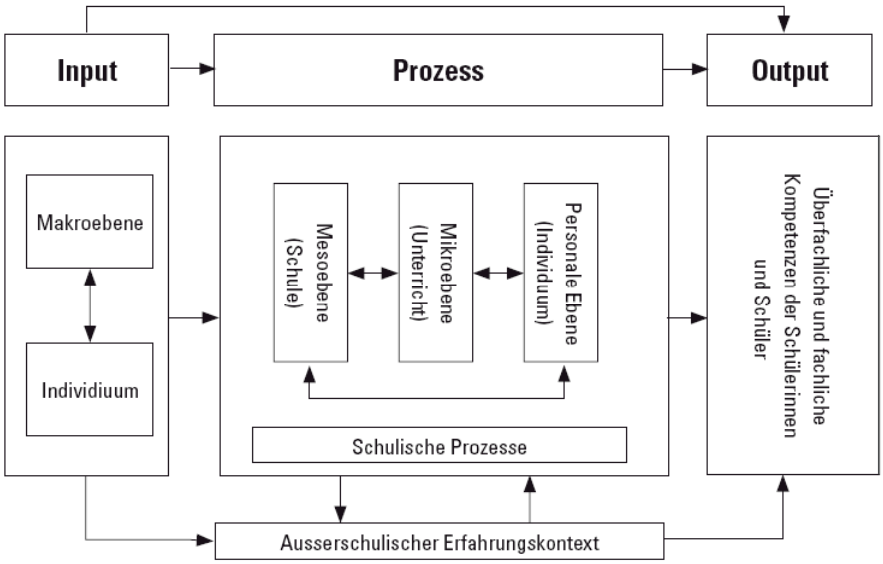


Abbildung 1: Theoretisches Modell der relevanten Faktoren und Beziehungen in Schule und Unterricht im Hinblick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schüler/innen

Im Zentrum des Interesses standen folgende Fragen:

- Über welche überfachlichen Kompetenzen verfügen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu Beginn und am Ende des 12. Schuljahres?
- Wie lässt sich die Kompetenzentwicklung beschreiben?
- Was hat die Entwicklung dieser Kompetenzen beeinflusst?
- Wie beschreiben die Schülerinnen und Schüler den Unterricht, die Klasse und die Schule, und wie verändern sich diese Wahrnehmungen im Laufe der Schulzeit?
- Wie beschreiben die Lehrpersonen den Unterricht, die Klasse und die Schule, und wie häufig kooperieren in den Schulen die Lehrpersonen miteinander?

Die befragten Schüler/innen beantworteten Fragen zur Fähigkeit des selbstregulierten Lernens, gesundheitsbezogene Fragen und Fragen zur politischen Kompetenz. Zudem wurden den Schülerinnen und Schülern Fragen zum Schulklima und zur Unterrichtsgestaltung gestellt. Die Lehrpersonen beantworteten Fragen zu wichtigen Aspekten von Schulqualität und Schulentwicklung.

Im Artikel von André Kunz und Ueli Halbheer werden die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen vorgestellt. Im Artikel von Bruno Leutwyler sind die Ergebnisse der Befragung der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen dargestellt und schliesslich beschreibt Katharina Maag Merki in ihrem Artikel, wie die Schüler/innen ihre Schule und ihren Unterricht wahrnehmen und inwiefern es Unterschiede zwischen Schulen gibt, deren Lehrpersonen unterschiedlich häufig miteinander kooperieren.

Mehr Schulqualität dank Kooperation?

Ueli Halbheer, lic. phil., wissenschaftlicher Assistent am Pädagogischen Institut der Universität Zürich
André Kunz, lic. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Inwiefern bildet Kooperation unter Lehrpersonen den Schlüssel für das Verständnis je unterschiedlicher Schul- und Unterrichtsqualität an Schulen? Sehen Lehrpersonen von Kollegien, an denen in höherem Masse kooperiert wird, die Qualität ihrer Institution und ihrer Arbeit günstiger als solche, welche dies in geringerem Masse tun? Entlang dieser Fragen antworteten vor zwei Jahren 444 Lehrpersonen aus neun Zürcher Gymnasien im Rahmen des vom FS&S realisierten und vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projektes «Überfachliche Kompetenzen im Kontext Schule. Eine Analyse von Bedingungsfaktoren auf der Sekundarstufe II». Der vorliegende Artikel thematisiert einige der zahlreichen Ergebnisse.

Was wird unter Kooperation verstanden?

Kooperation bei der Arbeit gewinnt zunehmend auch im Kontext der Schule an Bedeutung. Dabei wird Kooperation dadurch charakterisiert, dass sie Bezug auf andere nimmt und auf Vertrauen basiert. Zudem ist sie auf gemeinsam zu erreichende Ziele und Aufgaben ausgerichtet (Spiess, 2004) und gewährt Autonomie (Gräsel et al., 2006), ohne gleich mit sozialer Kontrolle verbunden zu werden. Im Rahmen von Schulentwicklung wird Kooperation unter Lehrpersonen deshalb wichtig, weil Schule nicht mehr nur als bürokratisches System verstanden wird, sondern als Selbstlernende Organisation (vgl. Fullan, 1999). Zudem sind Lehrpersonen im Rahmen schulischer Teilautonomie und Qualitätsmanagement zunehmend herausgefordert, unterrichtsbezogen und organisatorisch zusammenzuarbeiten, sei es etwa im Rahmen kollegialer Feedbacks oder bei der Entwicklung von Schulleitbildern.

Wie lässt sich Kooperation von Lehrpersonen an Schulen messen?

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) entwickeltes Instrument eingesetzt, bestehend aus zwanzig Fragen (Steinert et al., 2006), das verschiedene Niveaustufen bzw. Levels von Kooperation erfasst. Damit eine Schule in die Auswertung aufgenommen werden konnte, mussten mindestens 50% der Lehrpersonen pro Schule die Fragen beantwortet haben. Acht Zürcher Gymnasien erfüllten dieses Kriterium und bilden zudem eine repräsentative Stichprobe für sämtliche Mittelschulen im Kanton Zürich.

In welchem Ausmass wird an Zürcher Mittelschulen kooperiert?

Die Übersicht in Abbildung 1 gibt nicht nur Auskunft darüber, wie sich die einzelnen Levels charakterisieren lassen, sondern auch über die Häufigkeit, wie sie von den beteiligten Schulen erreicht wurden. Insgesamt zeigt sich, dass über die Hälfte der Schulen auf den beiden höchsten Niveaustufen agieren, somit also umfangreiche Kooperation in verschiedenen Arbeitsbereichen betreiben,

Niveaustufen der Lehrerkooperation. Charakterisierung und Beispielitems für die Kooperationsanforderungen und Kooperationsniveaus der Schulen.		
Level 4 – Integration	**Beispielitem** «Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.»	1 Schule (A)
Level 3 – Interaktion	**Beispielitem** «Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.»	4 Schulen (B, C, D, E)
Level 2 – Koordination	**Beispielitem** «Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmässig bekannt gegeben.»	2 Schulen (F, G)
Level 1 – Differenzierung	**Beispielitem** «Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit.»	1 Schule (H)
Level 0 – Fragmentierung	Die Anforderung keines Items wird erfüllt.	Keine Schule; alle Schulen der Zürcher Stichprobe erfüllen wenigstens die einfachsten Kooperationsanforderungen.

Abbildung 1: Zuordnung der Schulen zu den Niveaustufen für Lehrerkooperation (vgl. Steinert et al., 2006)

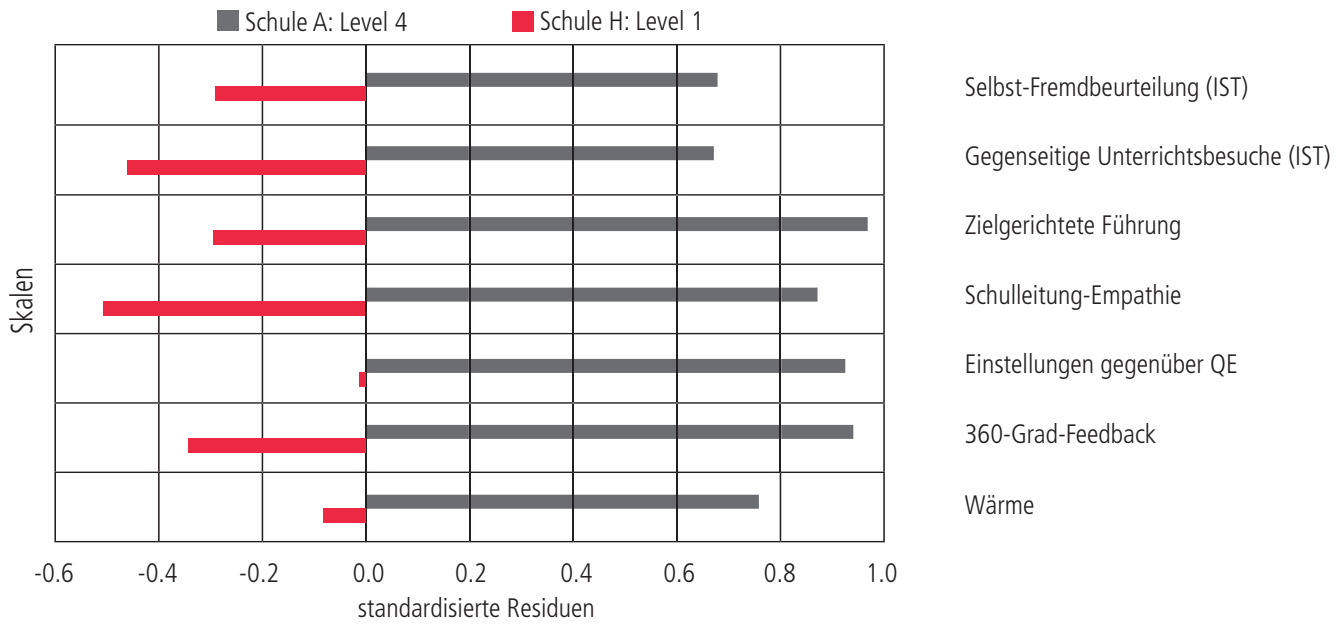


Abbildung 2: Extremvergleich der Schulen A und H bezüglich Aspekten Einzelschule

während von den restlichen drei Schulen deren zwei als koordinierte Schulen gelten und die letzte noch am Anfang kooperativer Bemühungen steht (Niveaustufe 1 bzw. Level der Differenzierung).

Wo liegen die Unterschiede zwischen Schulen mit einem hohen und solchen mit einem tiefen Kooperationsgrad?

Von besonderem Interesse ist nun die Frage, ob sich bei einem Vergleich zwischen der kooperationsfreudigsten und der kooperationsschwächsten Schule auch Unterschiede hinsichtlich weiterer Aspekte von Schule und Unterricht zeigen. Die Befragten beantworteten auch einzelne Fragen und ganze Fragenbündel zu Dimensionen von Schulqualität auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems: Arbeitsorganisation, Schulleitung, Kollegium, Innovation, Anregung und Wärme, Unterrichtsklima und Unterrichtsgestaltung, Belastung, Arbeitszufriedenheit und persönliche Selbstwirksamkeit.

Um Unterschiede zwischen den beiden Schulen betrachten zu können, strebten wir einen fairen Vergleich an, indem jede Schule quasi an einer fiktiven Durchschnittsschule mit vergleichbaren Rahmenbedingungen (z.B. Alter der Lehrpersonen, Zusammensetzung des Lehrerteams, Fachrichtungen) gemessen wurde. Somit sieht man z.B. in Abbildung 2, dass die Lehrpersonen an der Schule A ihre Schulleitung sehr viel zielgerichteter wahrnehmen (Wert der standardisierten Residuen = 0.97), als dies an einer fiktiven Durchschnittsschule im Kanton Zürich zu erwarten wäre (immer Wert = 0.0).

Abbildung 2 zeigt folglich den Schulvergleich zwischen A (Schule auf dem Level 4 der Integration) und H (Schule auf dem Level 1 der Differenzierung) in Bezug auf einige ausgewählte Aspekte, welche die Wahrnehmung des Schullebens und der Schulorganisation durch die befragten Lehrpersonen betreffen. Dabei fällt auf, dass die Schule A durchgängig über den durchschnittlich erwartbaren Werten bleibt. Schule H bleibt mit Ausnahme bei den Skalen «Einstellungen gegenüber QE» und «Wärme» in bedeutsamer Weise unter dem, was erwartbar wäre. Mit anderen Worten: An der Schule A, wo aus Sicht der Lehrpersonen mehr kooperiert wird, berichten die Lehrpersonen auch in mehr als erwartbarem Ausmass über

- die Praxis von Selbst- und Fremdbeurteilung und gegenseitigen Unterrichtsbesuchen,
- eine positive Wahrnehmung ihrer Schulleitung hinsichtlich Zielgerichtetheit und Empathie,
- eine positive Einstellung gegenüber Qualitätsentwicklung,
- die Praxis von 360-Grad-Feedback, das die Perspektiven von Schüler/innen, Eltern und Lehrpersonen einbezieht,
- ein wärmeres Verhältnis zwischen den Lehrpersonen untereinander, wie auch zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen. Zudem schätzen sie die Stimmung an der Schule positiver ein.

Auf der Ebene des Unterrichts (siehe Abbildung 3) fallen die Abweichungen geringer aus. Die Lehrpersonen der Level-4-Schule berichten dennoch in geringerem Masse von Störungen im Unterricht. Zudem streben sie mehr als erwartet werden kann einen individualisierenden Unterricht an. An der Level-1-Schule geben die Lehrpersonen demgegenüber weniger als erwartbar wäre an, sich bei der Beurteilung von Leistungen der Schüler/innen entlang einer individuellen Bezugsnorm zu orientieren.

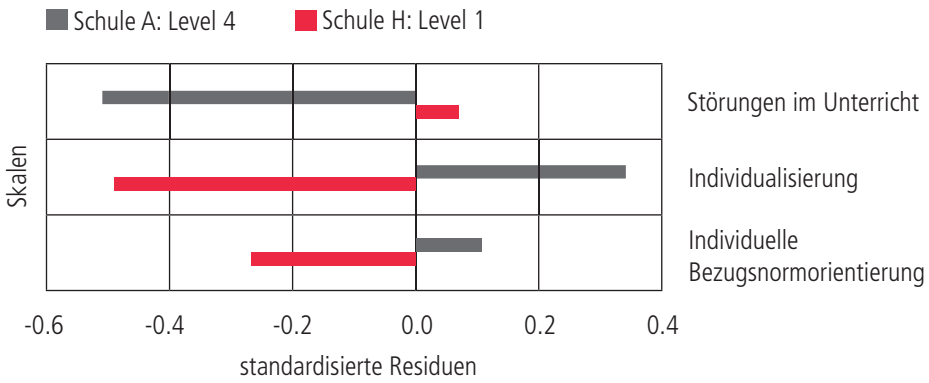


Abbildung 3: Extremvergleich der Schulen A und H bezüglich Aspekten der Unterrichtsebene

Fühlen sich die Lehrpersonen an Gymnasien durch verstärkte Kooperationsbemühungen belastet und in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt? Die Ergebnisse in Abbildung 4 vermitteln eine andere Information: Die Befragten von Schule H auf Level 1 fühlen sich in leicht höherem Masse von ihrer Arbeit überfordert als diejenigen von Schule A, welche Arbeitsüberforderung im erwartbaren Bereich anmelden. Die Lehrpersonen der Schule A auf Level 4 berichten von einer bedeutsam geringeren Arbeitsunzufriedenheit als ihre Kolleginnen und Kollegen von Schule H. Das Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrpersonen an der Schule H liegt unter dem, was man durchschnittlich erwarten dürfte, sie glauben also in weniger ausgeprägtem Masse daran, selbstständig mit den schulischen Herausforderungen klar kommen zu können.

Kann LP-Kooperation als Indikator für gelingende Schulentwicklungsprozesse betrachtet werden?

Zwischen den beiden Extremgruppen-Schulen aus der Stichprobe lassen sich systematische Unterschiede finden. Eine hohe, fachbereichsübergreifende und differenzierte Kooperation zwischen den Lehrpersonen bildet sich bei den Lehrpersonenwahrnehmungen in zentralen Bereichen für Schulentwicklungsprozesse wie Organisation, Qualitätsmanagement, Schulleitungshandeln, Schulklima und einzelne Bereiche des Unterrichts sowie Arbeitszufriedenheit ab. Die Level-4-Schule erreicht in praktisch allen Bereichen überdurchschnittliche Resultate. Die hier vorgestellten Ergebnisse des Extremgruppenvergleichs zweier Einzelfälle lassen den Eindruck entstehen, Kooperation könnte zum Lackmus-Test für Schulentwicklung werden: Wo an Schulen nachhaltig und organisiert kooperiert wird, können Schulentwicklungsprozesse erfolgreicher realisiert werden. Kritisch müssen wir dieser Aussage jedoch entgegenhalten, dass die derzeitige Datenlage nicht breit abgesichert ist. Die Stichprobe mit neun Schulen ist für ein allgemeines Fazit zu klein und bietet höchstens Möglichkeiten für Einzelfallanalysen mit explorativem Charakter. Weiter kann auf Grundlage der vorliegenden Querschnittdaten nicht gesagt werden, ob Kooperation Schulentwicklungsschritte bewirkt oder umgekehrt. Es gilt folglich, den Gegenstand der Kooperation weiter und noch genauer unter die Lupe zu nehmen. Aus diesem Grund wurden im vergangenen Jahr zusätzlich qualitative Nachbefragungen von Lehrpersonen und Schulleitungen vorgenommen, mit dem Ziel, mehr darüber zu erfahren, wie und aus welchen Motiven heraus an Mittelschulen kooperiert wird. Diesbezügliche Ergebnisse sind im kommenden Jahr zu erwarten.

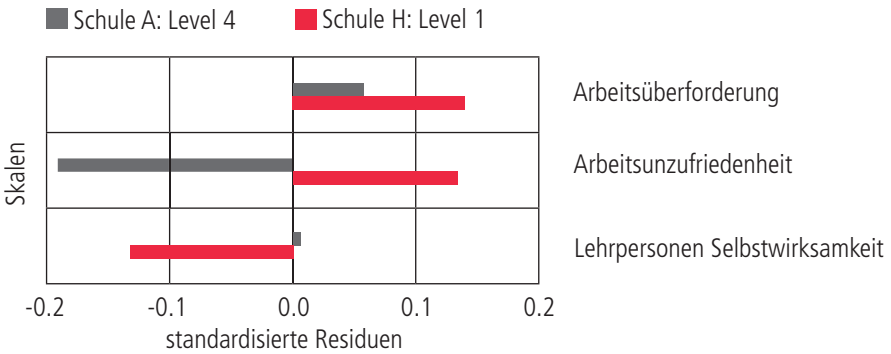


Abbildung 4: Extremvergleich der Schulen A und H bezüglich Aspekten der personalen Ebene des Wohlbefindens

Literatur

Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52(2)*, 205-219.

Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik, 52(2)*, 185-204.

Der Beitrag der Schulen zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen

Bruno Leutwyler, lic. phil., Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, PHZ Zug

Der FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung der Universität Zürich hat von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich den Auftrag erhalten, die überfachlichen Kompetenzen der Mittelschüler/innen im Kanton Zürich über einen Zeitraum von drei Jahren zu erheben. Während im Artikel von Schuler (vgl. Seite 3) das Untersuchungsdesign dieser Studie skizziert wird, berichtet der vorliegende Beitrag zentrale Befunde dieser gross angelegten Längsschnittstudie. In einem ersten Schritt wird dabei beschrieben, über welche überfachlichen Kompetenzen die Mittelschüler/innen am Ende der Schulzeit verfügen. Auf dieser Grundlage kann zweitens thematisiert werden, wie sich diese Kompetenzen in den letzten drei Schuljahren entwickelt haben. Eine Einschätzung, wie weit diese Entwicklungen durch das schulische Umfeld beeinflussbar sind, rundet drittens diesen Beitrag ab.

Überfachliche Kompetenzen der Mittelschüler/innen am Ende der Schulzeit

Die Zürcher Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können sich am Ende der Mittelschulzeit in einem hohen Ausmass selber wertschätzen und haben das Gefühl, Ziele mit eigenen Kompetenzen und eigener Anstrengung erreichen zu können. Auch wenn sie an der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe sind, trauen sie sich zu, diese trotz auftauchender Schwierigkeiten zu einem Ende zu bringen. Weniger als zehn Prozent der Schüler/innen weisen in diesen Bereichen Kompetenzdefizite auf.

Jede zweite Schülerin bzw. jeder zweite Schüler hat am Ende der Mittelschulzeit allerdings auch relativ grosse Mühe, sich an die Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe zu machen, ohne sie lange vor sich herzuschieben. Dreissig Prozent der Schüler/innen verwenden zudem kaum Planungs- und Evaluationsstrategien und geben an, einzig aufgrund von äusserem Druck zu lernen. Etwa ein Viertel der Schüler/innen setzt bei der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe kaum Transformationsstrategien ein, macht sich also keine Notizen oder keine Skizzen. In Bezug auf das Gesundheitsverhalten fällt insbesondere der Alkohol-, Tabak- und Cannabiskonsum auf. Am Ende der Mittelschule ist fast jede/r fünfte Jugendliche aufgrund des hohen Konsums zu einer gesundheitlichen Risikogruppe zu zählen.

Nur gerade 2.5% der Schüler/innen finden, dass Politik nichts Wichtiges sei. Allerdings ist das Wissen über politische Sachverhalte und Strukturen bei einem Viertel der Schüler/innen sehr klein. Von fünfzehn Wissensfragen können sie weniger als drei Fragen richtig beantworten.

In vielen Bereichen können geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden. So sind die jungen Frauen beim Lernen bedeutend stärker an den Lerninhalten interessiert als die jungen Männer und sind beim Lernen weniger auf äusseren Druck angewiesen. Die jungen Frauen leiden hingegen häufiger als die jungen Männer an somatischen Beschwerden, gehören aber weniger häufig zur gesundheitlichen Risikogruppe.

Die jungen Männer wiederum sind selbstsicherer, haben eher das Gefühl, die eigenen Ziele mit eigener Anstrengung und Kompetenz erreichen zu können, haben weniger Angst vor Versagen, wenn sie eine etwas schwierige Aufgabe bearbeiten sollen, lernen eher aufgrund von äusserem Druck oder weil sie später einen gut bezahlten Beruf erlernen möchten. Ihr politisches Wissen ist zudem ausgeprägter als dasjenige der jungen Frauen.

Entwicklung in den letzten drei Schuljahren des Gymnasiums

Im Verlauf der letzten drei Schuljahre haben die Schüler/innen im Durchschnitt ein grösseres Potenzial erworben, um sich den komplexen Anforderungen in der Schule und im Leben stellen zu können. Sie haben beispielsweise eine grössere Selbstwertschätzung und eine grössere Zuversicht gewonnen, auch anspruchsvolle Ziele zu erreichen. Sie sind politisch interessierter geworden und verfügen über ein grösseres politisches Wissen.

In verschiedenen Bereichen lassen sich allerdings auch negative Veränderungen feststellen. Die Schüler/innen lernen am Ende der Mittelschule durchschnittlich weniger häufig als im zehnten Schuljahr aus Freude und Interesse am Lerngegenstand, sondern häufiger aufgrund von äusserem Druck. Sie haben grössere Schwierigkeit, eine Arbeit in Angriff zu nehmen und konsumieren durchschnittlich häufiger Alkohol, Tabak und Schmerzmittel.

Beim Einsatz von Lernstrategien zeichnen sich keine Entwicklungen ab. Wurden diese bereits im zehnten Schuljahr nur in einem mittleren Ausmass eingesetzt, so ist dies auch am Ende der Mittelschulzeit der Fall. Ebenso konsumieren sie am Ende der Mittelschulzeit in einem ähnlichen Umfang wie im zehnten Schuljahr Ecstasy, Cannabis sowie Beruhigungs- und Schlankheitsmittel und leiden in etwa ähnlichem Ausmass an somatischen Beschwerden.

Die Entwicklungsverläufe der jungen Frauen und jungen Männer sind in den meisten Fällen ähnlich. Unterschiedliche Entwicklungsverläufe sind einzig im Bereich der kognitiven und metakognitiven Lernstrategien zu finden. Das Ausmass der Entwicklungen unterscheidet sich teilweise auch zwischen den verschiedenen Maturitätsprofilen. Besonders gross sind die Unterschiede zwischen einzelnen Profilen beispielsweise bei der Entwicklung des politischen Wissens oder bei der Entwicklung einer Lernmotivation, bei der die Schüler/innen einzig dann lernen, wenn sie unter Druck gesetzt werden. Kleiner sind die Differenzen zwischen den Profilen beispielsweise bei der Leistungsmotivation oder bei der Fähigkeit, eine Aufgabe in Angriff zu nehmen, ohne sie lange vor sich herzuschieben.

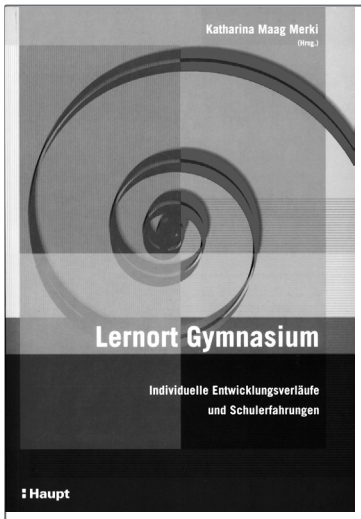
Einflüsse auf die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen

In Bezug auf die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen zeichnen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen und Klassen ab. Die Schüler/innen haben je nach Klassen- oder Schulzugehörigkeit in einem unterschiedlichen Ausmass ihre überfachlichen Kompetenzen entwickelt. Dabei spielt die Klassenzugehörigkeit eine wichtigere Rolle als die Schulzugehörigkeit.

Schulerfahrungen sind für die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen in allen Fällen bedeutsamer als der familiäre Bildungshintergrund, das Geschlecht oder das Freizeitverhalten der Schüler/innen. Am wichtigsten sind die Schulerfahrungen bei der Entwicklung der intrinsischen Motivation und bei der Entwicklung des polit-ökonomischen Wissens. Auf die Entwicklung der intrinsischen Motivation hat insbesondere die wahrgenommene Motivierungsfähigkeit der Lehrpersonen und das Gefühl, in der Klasse respektiert und integriert zu sein, einen zentralen Einfluss. Beim politischen Wissen sind neben den wahrgenommenen Leistungserwartungen und Mitsprachemöglichkeiten vor allem die spezifischen curricularen Schwerpunktsetzungen in der Mittelschule zentral. Dies ist auch dann der Fall, wenn berücksichtigt wird, dass die Schüler/innen der verschiedenen Maturitätsprofile unterschiedlich politisch interessiert sind.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Schulen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen leisten können, auch in der Sekundarstufe II, in der die Schüler/innen bereits einen grossen «Lebensrucksack» an Kompetenzen oder Kompetenzdefiziten mitbringen.

Für detaillierte Ergebnisse:
Maag Merki, K. (Hrsg.) (2006). *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen*. Bern: Haupt Verlag.



Katharina Maag Merki (Herausgeberin)

Lernort Gymnasium
Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen

263 Seiten, 25 Grafiken, 71 Tabellen, kartoniert
EUR 27.50/CHF 42
ISBN 3-258-06989-1
Haupt Verlag, 3001 Bern, www.haupt.ch

Wie entwickeln sich wichtige Kompetenzen von Jugendlichen im Gymnasium? Und welche Faktoren beeinflussen diese Entwicklung? Die Publikation präsentiert Ergebnisse einer schweizerischen Längsschnittstudie, anhand deren die Kompetenzen der Jugendlichen sowie Stärken und Schwächen in der Schul- und Unterrichtsgestaltung im Gymnasium sichtbar werden. Die Analysen zeigen, dass die Schule einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen leisten kann.

Die Ergebnisse der Studie sind sowohl für Bildungswissenschafter/innen und -politiker/innen wie auch für Lehrpersonen von besonderem Interesse.

Das Gymnasium als Lernort

Prof. Dr. Katharina Maag Merki, Pädagogische Hochschule Freiburg/Brsg.

Das Gymnasium ist für seine Schüler/innen ein wesentlicher Lernort. Dies ergibt sich nicht nur aus entwicklungspsychologischer Perspektive, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass die Schüler/innen am Ende eine für ihre weitere Laufbahn bedeutsame Prüfung, die Maturität, ablegen. Diese eröffnet den Zugang zur Hochschulbildung. Die in den Zürcher Gymnasien durchgeführte Studie liefert nun erstmals Ergebnisse darüber, wie die Schüler/innen ihre Gymnasiumszeit in Schule und Unterricht erleben (Leutwyler 2006; Maag Merki & Steinert im Druck).

Aus Sicht der Schüler/innen: Positives Schulklima, aber nur geringe selbstaktivierende Unterrichtsgestaltung

Eine deutliche Mehrheit der Schüler/innen nimmt am Ende des Gymnasiums ein positives Schul- und Klassenklima wahr. Insgesamt beurteilen sie das Klima aber etwas schlechter als anfangs des zehnten Schuljahres.

Der von den Schüler/innen wahrgenommene Leistungsdruck hat am Ende des Gymnasiums im Vergleich zum zehnten Schuljahr bedeutsam abgenommen. Den Leistungsdruck empfinden die jungen Frauen deutlich ausgeprägter als ihre männlichen Kollegen.

Interessanterweise werden die kollektiven Leistungserwartungen in der Schule allgemein stärker wahrgenommen als der Leistungsdruck im Unterricht. Möglicherweise hat dies mit einem Stereotyp zu tun: Dem Gymnasium werden allgemein hohe Leistungserwartungen zugeschrieben, die dann aber im eigenen Unterricht von den Schüler/innen nicht so ausgeprägt erlebt werden.

Drei Viertel der Schüler/innen sind der Ansicht, dass die Leistungsanforderungen in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern gerade richtig sind. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern werden sie am häufigsten als zu hoch beurteilt. Dabei zeigen sich teilweise auch geschlechtsspezifische Unterschiede: Für mehr junge Frauen sind die Anforderungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu hoch. In den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern beurteilen mehr junge Männer die Leistungsanforderungen als zu tief.

Nur ein Viertel der Schüler/innen gibt an, bei ihren Lehrpersonen Unterrichtsformen zu erleben, die die Selbstaktivität der Schüler/innen unterstützen. Zudem sind 80% der Schüler/innen der Ansicht, dass sie bei keiner ihrer Lehrpersonen den eigenen Arbeitsprozess regelmässig reflektieren.

Schulen unterscheiden sich in der Schul- und Unterrichtsqualität

In Schulen, in denen die Lehrpersonen in verschiedenen Bereichen systematisch zusammenarbeiten und die eigene Arbeit reflektieren (Level-4-Schulen, siehe Beitrag von Halbheer/Kunz in diesem Heft), erleben die Schüler/innen ein positiveres Schul- und Klassenklima und einen unterstützenderen und selbstaktivierenderen Unterricht als die Schüler/innen in Schulen, die erst einen sehr geringen Grad an Kooperation realisiert haben (Level-1- oder -2-Schulen). Insbesondere nehmen sie häufiger wahr, dass ihre Lehrpersonen sie motivieren und in ihrem Lernen unterstützen. Zudem beschreiben sie häufiger, dass sie eigene Unterrichtsprojekte selbstständig durchführen und auch die eigenen Leistungen selber beurteilen können.

Die Schüler/innen der Level-1-Schule wiederum erleben deutlich geringere Mitsprachemöglichkeiten. Diese Schüler/innen geben zudem weniger häufig an, dass sie in ihrem Unterricht verschiedene Fachinhalte miteinander verknüpfen, eigene Lernaktivitäten realisieren und bei ihren Lehrpersonen erleben, dass sie in der Erarbeitung eines Lernstoffes auch einmal «in die Irre gehen können», bis sie es selber merken und aus den Fehlern wichtige Erkenntnisse für das Verstehen des Stoffes gewinnen. Weiter nehmen sie bei ihren Lehrpersonen weniger häufig wahr, dass diese Freude am Unterrichtsstoff haben und ihre Schüler/innen begeistern können.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass die Stärken der Gymnasien – aufgrund der Wahrnehmungen der Schüler/innen – vor allem im «klimatischen» Bereich liegen. Einen geringen Stellenwert hat hingegen die Durchführung von einem selbstaktivierenden und lernreflexiven Unterricht. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass über einen stärkeren Austausch zwischen Lehrpersonen zu Unterrichts- und Schulfragen ein wichtiger Beitrag geleistet werden kann, eine hohe Schul- und Unterrichtsqualität zu erreichen.

Literatur

Leutwyler, B. (2006). Schule, Klasse und Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. In K. Maag Merki (Hrsg.): *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen* (S. 59-78). Bern: Haupt Verlag.

Maag Merki, K. & Steinert, B. (im Druck). Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.

Symposium anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Helmut Fend

Anita Sandmeier, Co-Leiterin FS&S
Urs Grob, wissenschaftlicher Mitarbeiter Pädagogische Psychologie I

Auf Ende Wintersemester 2005/2006 trat Prof. em. Dr. Helmut Fend in den Ruhestand. Er war seit 1988 Ordinarius für Pädagogik an der Universität Zürich und hat vor zwölf Jahren zusammen mit der kantonalen Bildungsdirektion den FS&S gegründet.

Der Fachbereich Pädagogische Psychologie I nahm die Emeritierung zum Anlass, Prof. Fend mit einem wissenschaftlichen Symposium in festlichem Rahmen zu ehren. Am 3. Februar dieses Jahres fand die Tagung in der stimmungsvollen Helferei des Zürcher Grossmünsters statt. Rund 220 Personen fanden sich zusammen: einerseits aus dem schweizerischen Umfeld der Universität, Lehrer/innenbildung oder aus der Bildungsverwaltung verschiedener Schweizer Kantone, andererseits aus dem nördlichen Nachbarland, aus dem namhafte Vertreter/innen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zahlreich anreisten, aber auch Forscher/innen angrenzender Disziplinen (Psychologie, Entwicklungspsychologie, Soziologie, Publizistik, Politologie). Die Zusammensetzung des Publikums gab einen guten Eindruck davon, wie breit und interdisziplinär Prof. Fend arbeitet und rezipiert wird.

Der Geehrte und das Publikum wurden begrüsst durch den Rektor der Universität Zürich, Prof. Dr. Hans Weder, und den Institutsdirektor des Pädagogischen Instituts, Prof. Dr. Jürgen Oelkers. Die anschliessenden Hauptreferate hatten das Ziel, in den zwei zentralen Arbeitsbereichen von Helmut Fend die wichtigsten Entwicklungen der letzten drei Jahrzehnte herauszuarbeiten und seinen Beitrag in der jeweiligen Theoriebildung und Forschung zu würdigen.

Mit Prof. Dr. Jürgen Zinnecker, Leiter des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung, konnte für den Bereich der Jugendforschung einer der prominentesten Vertreter gewonnen werden. In seinem Beitrag «Jugend und Jugendforschung als Erfahrung von Biografie und Generation» – implizit ergänzt werden könnte «am Beispiel von Helmut Fend» – brachte er in exemplarischer Weise die Verschränkung der persönlichen Biographie Helmut Fends und der «Biographie» der Disziplin Jugendforschung zur Darstellung, die als Wechselbeziehung für beide Seiten eine sehr produktive war. Dieser Vortrag wurde in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) (2/2006) veröffentlicht.

Prof. Dr. Jürgen Baumert, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, würdigte unter dem Motto «Standing on the Shoulders of Giants» in einem ersten Teil seines Beitrags die theoretischen und auch methodischen Fortschritte, welche die Schulforschung Helmut Fend zu verdanken hat. In seinem zweiten Teil skizzierte er exemplarisch an der eigenen Forschung, wie aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschung an diese bahnbrechenden Arbeiten anschliessen kann und die von Fend in aller Klarheit herausgearbeiteten Forschungsdesiderata einzulösen versucht.

Prof. Dr. Andreas Helmke von der Universität Landau, der beim Geehrten doktoriert hatte, hielt darauf eine persönlich gehaltene Laudatio und schilderte empathisch und mit feinem Humor dessen Lebensstationen und Charakterzüge. Etwas wehmütig, aber wie immer mit viel Humor, ergriff Helmut Fend danach mit seinem «Rückblick nach vorne» selber das Wort.

Neben den wissenschaftlichen Inhalten war das Symposium geprägt von kulturellen, kulinarischen und sozialen Elementen: Interessierte Tagungsteilnehmende konnten unter der Führung von Dr. Max Furrer und Dr. Anja-Silvia Göing die Spuren der Zürcher Bildungsgeschichte entdecken. Zwischen den Referaten brachten die Cellistin Imke Frank und die Violonistin Bettina Boller, zwei ausgewiesene Meisterinnen ihres Fachs, musikalische Elemente auf höchster Stufe ein. In der Kaffeepause und während des reichhaltigen Apéros konnten die Gäste alte und neue Bekanntschaften pflegen.

Der Anlass wurde finanziell unterstützt von der Schweizerischen Akademie der Sozial- und Geisteswissenschaften, von der Hochschulstiftung der Universität Zürich, dem Pädagogischen Institut, der Erziehungsberatung II und dem FS&S und war dank der engagierten Mitarbeit vieler Personen, unter ihnen auch zahlreiche Studierende, ein voller Erfolg. Er wird uns und hoffentlich auch Prof. Fend sowie dem Publikum in guter Erinnerung bleiben!

Christine Bieri Buschor
Esther Forrer

Cool, kompetent und kein bisschen weise?

Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf

ca. 200 Seiten/brosch.
(erscheint im Aug. 2005)
ISBN 3-7253-0791-1
CHF 42.– / EUR 26.90 (D)

Verlag Rüegger
www.rueggerverlag.ch
info@rueggerverlag.ch

Zeitgemässe Bildung muss immer mehr Ansprüchen gerecht werden. Es reicht längst nicht mehr, Heranwachsenden nur fachliche Kompetenzen zu vermitteln. Denn von jungen Erwachsenen und Berufsleuten wird immer mehr Selbstständigkeit erwartet. Sie müssen Verantwortung übernehmen und bereit sein, sich ein Leben lang weiterzubilden.

Bereitet das Schweizer Bildungssystem die jungen Frauen und Männer auf diese Herausforderungen vor?

Das Buch will die aktuelle Diskussion um die Qualität des Bildungssystems erweitern. Obschon die Wichtigkeit der überfachlichen Qualifikationen überall anerkannt ist, wurde dem Thema bislang aufgrund von fehlenden Daten zu wenig Beachtung geschenkt. Die präsentierten Resultate aus der Befragung können deshalb wichtige Erkenntnisse für die Ausgestaltung des Bildungssystems liefern, damit junge Erwachsene in der Schweiz auch weiterhin fürs Leben gewappnet sind.

Maag Merki, K. & Schuler, P. (Hrsg.)

Überfachliche Kompetenzen

Schriftenreihe zu «Bildungssystem und Humanentwicklung»: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung.

Sind unsere Jugendlichen fürs Leben gerüstet? Verfügen sie über genügend Kompetenzen, um in Beruf und Familie ein erfolgreiches Leben zu führen?

97 Seiten/br. (2003)
ISBN 3-905651-01-7
CHF 36 inkl. MwSt. und Versand
Bestellung: hug@paed.unizh.ch • Fax 044 634 49 22, z.H. E. Hug
Universität Zürich, FS&S, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich