

Jürgen Oelkers

*Auswirkungen bildungspolitischer Veränderungen auf die Arbeit
der Gymnasien und Konsequenzen für die Leitung^{*)}*

Reformen im Bildungsbereich, die tatsächlich etwas verändern, sind seltene Erscheinungen, was mit der Grösse, der Dichte und der faktischen Autonomie des Systems zusammenhängt. Für Erfolg oder Misserfolg der Massnahmen gibt es eine Faustformel: Was den Unterricht nicht erreicht, geht verloren. Diese Formel erklärt, warum sehr viele Anstrengungen vergeblich waren; sie haben die Akteure verfehlt und blieben der entscheidenden Handlungsebene gegenüber äusserlich. Die Umsetzung von Reformen heisst neudeutsch „Implementation,“ ein Ausdruck aus der Medizin, der auch nahe legen kann, sich die Schule als einen Organismus vorzustellen, der Fremdkörper erkennt, sie isoliert und abstösst. Heute scheint das dann der Fall zu sein, wenn von „Bildungsstandards“ und „Leistungstests“ die Rede ist. Schon der Versuch einer Implementation ruft das Immunsystem auf den Plan.

Die Akteure der Schule sind nicht nur die Lehrkräfte, sondern alle am Geschehen Beteiligten, darunter nicht zuletzt die Schüler, die in den meisten Projekten der Qualitätssicherung gar nicht vorkommen. Die Akteure bilden eine Phalanx, gegen die man eine Schule nicht entwickeln kann. Die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Reform gewonnen werden können. Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung. Wenn die Schulen einen hohen Grad qualitativ neuartiger Autonomie erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht weiter, die Schulaufsicht kann sinnvoll nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden.

Dabei sind vielfältige Massnahmen denkbar:

- Die Autonomie kann das Budget umfassen, die Einstellung des Personals oder die freie Bewirtschaftung des Stellenpools einer Schule.
- Neue Formen der Kooperation kann heissen die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Partizipation der Schüler oder die gesuchte und von der Schule angereizte Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Kooperationen können auch das wirtschaftliche oder kulturelle Umfeld der Schule betreffen.
- Und die Autonomie kann bis hin zur freien Schulwahl der Eltern ausgedehnt werden, was in der Schweiz ein kommendes Politikthema ist.

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Schulmanagement in Gymnasien - Bildungsprozesse gestalten“ am 16. November 2007 in der Europäischen Akademie Schleswig-Holstein in Sankelmark.

Zu all dem werde ich mich im Folgenden *nicht* äussern, so reizvoll es wäre, den internationalen Trend zu mehr Freiheit im Bildungssystem zu kommentieren. Der Grund ist einfach: Wenn es um die Verbesserung des Unterrichts gehen soll, sind anderer Bereiche vorrangig: Die Herausbildung von Leitungsstrukturen, gezielte Personalentwicklung, die Nutzung neuer Instrumente und die Erfahrung von Wettbewerb. In dieser Hinsicht lassen sich die „Auswirkungen bildungspolitischer Veränderungen auf die Arbeit der Gymnasien“ konkretisieren: Ich werde zunächst etwas über die Aufgaben der Schulleitungen, das Verhältnis zum Kollegium und zur Personalentwicklung sagen, wobei auch die Konfliktzonen zur Sprache kommen (1). Danach gehe ich auf den Nutzen von Leistungstests ein, der sich erst dann einstellt, wenn Tests mit Schulentwicklung verbunden werden (2). Abschliessen stelle ich dar, welche Erfahrungen Schweizer Gymnasien mit Wettbewerb machen (3).

Meine Daten stammen im Wesentlichen aus Schweizer Studien, was nicht nur mit meinem Arbeitsort zu tun hat, sondern auch damit, dass in der Schweiz seit Mitte der neunziger Jahre Entwicklungsarbeit in Richtung selbst verantwortete Schulen vorliegt. Die verschiedenen Prozesse sind vergleichsweise aufwändig evaluiert worden, so dass nicht nur die Selbstsicht der Akteure und die Optik der Administration berücksichtigt werden können. Ich beziehe mich zuerst auf einen Grossversuch im Kanton Zürich, mit dem getestet werden sollte, wie sich die Autonomie der einzelnen Schule erhöhen lässt und gleichzeitig neue Schulleitungen eingeführt werden können. Der Versuch zeigt den Sinn von Entwicklungsarbeit, bevor mit der Implementation begonnen wird. Das Feldexperiment war kein unverbindlicher Schulversuch, sondern diente der Vorlage eines neuen Gesetzes.

1. *Der Aufbau und die Praxis von Schulleitungen*

Das Reformprojekt „Teilautonome Volksschulen“, abgekürzt „TaV“, ist im Rahmen der kantonalen Verwaltungsreform entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public Management* konzipiert wurde. Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für „Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich.“¹ Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen. Die Verwaltungsreform zielt auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität; sie war die Voraussetzung dafür, auch die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

„Teilautonome Volksschulen“ sind nicht qua Dekret eingeführt, sondern mit einem hohen Aufwand entwickelt worden. Das Kürzel „TaV“ bezeichnet einen Grossversuch, der im Schuljahr 1997/1998 begonnen und im Schuljahr 2004/2005 abgeschlossen wurde. Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug für jede Schuleinheit drei Jahre, die ersten Schulen hatten im Jahre 2001 die Arbeit abgeschlossen. Bis Mitte des Jahres 2004 nahmen 70 Gemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit mehr als 200 eigenständigen Schuleinheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.² Über diesen Versuch liegen zwei Studien vor, deren Ergebnisse ich zusammenfasse:

¹ Das Verwaltungsreformrahmengesetz ist am 1. Dezember 1996 vom Zürcher Souverän angenommen worden.

² Die öffentliche Volksschule umfasst im Kanton Zürich die Primar- und die Sekundarstufe I. Die Kindergärten sind Sache der Gemeinden. 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere.

Schulleitungen gab es vorher nur in den Gymnasien. Die Einrichtung solcher Leitungen in den basisdemokratischen Volksschulen gestaltete sich in der ersten Kohorte bei einem Drittel der Schulen als schwierig, zeitlich aufwendig und teilweise auch konfliktiv. Bei der zweiten Kohorte gelang das schon wesentlich besser, nach fünf Jahren waren zwei Drittel aller Schulleitungen gut installiert und waren die Leiterinnen und Leiter der Schulen hoch bis sehr hoch motiviert. Offenbar mussten grosse Anfangsprobleme überwunden werden, wobei die Schulen voneinander lernten, weil für regelmässigen Austausch gesorgt war. Die Lösungen einer Schule wurden mit den anderen kommuniziert, und es entstand so etwas wie ein Versuchsnetzwerk.

Mit Fortgang des Projekts³ sind die Schulleitungen zunehmend mehr als zentrales Element der Schulentwicklung etabliert worden. Sie lösten die alten Hausvorstände ab, die ohne besondere Befugnis wesentlich mit Verwaltungsarbeit belastet waren. Die Akzeptanz bei der Lehrerschaft ist insgesamt positiv, die Anfangsschwierigkeiten konnten überwunden werden, keine der 200 Versuchsschulen ist auf dem Projekt ausgeschieden und keine ist nach dem Versuch zum alten System zurückgekehrt, was möglich gewesen wäre. Faktisch allen bisherigen Projektschulen ist es gelungen, sich als „Handlungs- und Verantwortungseinheit“ zu profilieren und ihren Beitrag für eine substantielle Leistungsverbesserung lokaler Schulpolitik und -verwaltung zu leisten. Allerdings, die Entwicklungsarbeit in den Projektschulen wurde „in Form von temporären Arbeitsgruppen und stufenspezifischen Koordinationsgefässen“ geleistet, also unter Inkaufnahme von zum Teil erheblichen Belastungsproblemen (Interface 2002).

Die Neuregelung, bzw. Verschiebung der Kompetenzen innerhalb der Schulen sowie zwischen Schulen und Behörden ist gesondert erhoben worden (Rhy/Widmer/Roos/Nideröst 2002). Die entsprechende Studie vergleicht die Zuständigkeiten und Ressourcen in Volksschulen mit und ohne Status der Teilautonomie. Der Vergleich zeigt im Blick auf das Verhältnis zwischen den neuen Schulleitungen und den Lehrkräften die folgenden Resultate:

- Die Schulleitungen übernahmen von der Schulaufsicht bei bestimmten Aufgaben operative Zuständigkeiten.
- Die neuen Schulleitungen bauten ihre Einflussmöglichkeiten kontinuierlich aus, die alten Hausvorstände leisteten wie bisher arbeitsintensive Tätigkeiten ohne neue Zuständigkeit.
- Die wenigsten Verschiebungen zeigten sich bei den Lehrkräften, wenngleich die Lehrkräfte der Versuchsschulen mehr im Bereich „Schulentwicklung“ tätig waren als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe.
- Die zielorientierte Schulentwicklung in den Projektschulen führte zu einer grösseren Team-Orientierung der Lehrpersonen und zu vermehrter schulinterner Weiterbildung. Entwicklungsarbeit in den Nichtprojekt-Schulen ist abhängig von der Initiative einzelner Lehrkräfte und bezieht sich nur auf deren Unterricht.

³ Im Vergleich der ersten zur zweiten Kohorte sind folgende Entwicklungen auffällig: Die Belastungsprobleme der Schulleitungen haben sich entschärft, extreme Überstundenwerte von Schulleiterinnen und Schulleitern sind weniger häufig. Das gilt auch für die subjektive Problemwahrnehmung. Zugenommen haben Hinweise auf Rollendiskrepanzen zwischen Schulleitungsfunktionen und Klassenverantwortung. Der Anteil an Ko-Leitungen hat sich überproportional erhöht, der Anteil von Eimerleitungen hat sich entsprechend reduziert. Bei örtlich sehr unterschiedlichen Rollen- und Arbeitsprofilen der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich eine neue Schulleitungskultur entwickelt, die sich je nach Situation unterscheidet.

- Die Schulleitungen in den Versuchsschulen haben Zeitressourcen und Kompetenzen erhalten, die Lehrkräfte ihres Kollegiums zu beurteilen sowie Stütz- und Fördermassnahmen zu ergreifen.

Im Unterschied zu den alten Hausvorständen erfahren also die neuen Schulleitungen einen, wie es in der Studie heisst, „enormen Zuständigkeitszuwachs“ (ebd., S.79). Das wird entgolten: Die meisten Hausvorstände hatten keine Unterrichtsentlastung, während die Hälfte der TaV-Schulleitungen über mehr als sieben Lektionen Unterrichtsentlastungen verfügte (ebd., S. 98). Die grösste Belastung erfahren Schulleitungen „durch das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitungstätigkeit“, die viele administrative Arbeit und den darauf bezogen hohen zeitlichen Aufwand (ebd., S. 127). Aber: Je früher eine Schule in das Reformprojekt eingestiegen ist, desto mehr Aufgaben haben die Schulleitungen heute, für die sie - und *nur* sie - zuständig sind. Sie etablieren also ihren Einfluss und bauen ihn aus, und dies offenbar irreversibel (ebd., S. 132).

Es gibt noch andere Effekte: Die Basisideen der Schulautonomie, ursprünglich in der Lehrerschaft stark umstritten, haben *mit* der Projektarbeit bei den verschiedenen Akteursgruppen eine inzwischen „ausgeprägte Akzeptanz“ (ebd., S. 94) erhalten, auch aus Gründen der Belastungsverteilung. Das bestätigt den Befund der früheren Studie, wonach die Tätigkeit der Schulleitungen positiv beurteilt wird, weil für eine sinnvolle Arbeitsteilung gesorgt ist (ebd., S. 102). Generell stehen die Lehrkräfte umso mehr auch ideell hinter dem Projekt, je nachhaltiger sie den Prozess an ihrer Schule erlebt haben. Sie sind nicht abstrakt zu überzeugen, aber erhöhen ihre Belastungen, wenn sie eine sinnvolle und für sie ertragreiche Reform vor sich sehen. Zugleich verteidigen sie ihre Autonomie im Blick auf die Gestaltung des Unterrichts. Hier liegt die heikle Stelle des Prozesses.

Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen“ basieren auf der Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung auf die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Im Verlaufe der Entwicklung „teilautonomer Volksschulen“ sind zum Teil sehr weitgehende Flexibilisierungen ermöglicht worden, über die die Schulen vor Ort entscheiden können. Darunter zählen etwa

- Entscheid über Beginn und Ende des Unterrichts, über Lektionen- und Fächerverteilung innerhalb der Woche und des Schuljahres, über Blockzeiten, Pausen, Projekte und Werkstattunterricht,
- Minimalisierung der Lektionen für bestimmte Fächer zugunsten fächerübergreifender Aktivitäten,
- Verteilung der Schüler auf altersdurchmischte Gruppen und mehrklassige Abteilungen (bei gleichbleibender Lehrstellenzahl),
- Einteilung der Lerngruppen nach Leistung, Geschlecht oder Neigung auf der Primarstufe für einzelne Projekte und kürzere Zeitspannen,
- flexiblerer Einsatz der Lehrkräfte, Fächerabtausch und vermehrte Erteilung kleinerer Teilpensen,
- gemeinsame Kriterien für die Notengebung innerhalb der Schule (ebd., S. 9).

Der professionelle Anspruch steigt, in geleiteten Schulen gibt es mehr Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, weil gemeinsame Aufgaben bewältigt werden müssen, die Lernzeit der Schüler wird effektiviert, weil nicht nur Stunden vergehen, die Schulen kooperieren untereinander und die Lehrkräfte lernen, mit neuen Instrumenten

umzugehen. Die Eltern reagieren auf die Projektarbeit positiv, auch weil ein Leistungsabfall nicht feststellbar ist.

Die Ergebnisse des TaV-Versuchs sind in ein neues Volksschulgesetz eingeflossen, das am 5. Juni 2005, im zweiten Anlauf und gegen politischen Widerstand, vom Zürcher Souverän mit grosser Mehrheit angenommen worden ist. Mit dem Gesetz müssen nun alle Schulen Leitungen einführen. Sämtliche Schule werden jetzt auch einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von einer kantonalen Fachstelle für Schulbeurteilung durchgeführt wird. Die externe Evaluation ist fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Auch hier liegen jahrelange Erfahrungen vor, allerdings wiederum nur mit Schulen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Die abwartenden Schulen mussten jetzt nachvollziehen, was die anderen hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

Erst jetzt, in der Generalisierung des Versuchs, traten grössere Probleme auf. Die Schulen, die sich nicht an dem Versuch beteiligt haben, waren auf diesen Schritt nicht vorbereitet. Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offen gelegt werden mussten. Auch die Leistungsvereinbarung nach der Evaluation war für viele Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten. Interessant ist, dass sich Abwarten offenbar nicht auszahlt, wenn erst einmal eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt ist. Auf der anderen Seite erweist sich das Verfahren der Evaluation, das über Jahre ausprobiert worden ist, als robust und handhabbar. Die scheinbar gravierenden Probleme der Umstellung aller Schulen waren auch deswegen, weil das Verfahren praktikabel ist, offenbar nur Anfangsschwierigkeiten.

Im Blick auf die Etablierung von Schulleitungen liegen auch Daten aus Graubünden vor. Die entsprechende Studie, die auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet war, hatte drei zentrale Ergebnisse. Aus der Fragebogenerhebung ging hervor: Rund 50% der befragten Schulen setzten Schulleitungen ein, obwohl sie dazu nicht durch kantonale Vorgaben angehalten wurden. Schulleitungen müssen also nicht verordnet werden. Geleitete Schulen verwenden häufiger Qualitätssicherungsinstrumente als die Schulen mit den alten Vorständen. Schulleiterinnen und Schulleiter mit eigenen Kompetenzen sind motivierter, bilden sich häufiger weiter und stellen die Entwicklungsarbeit in den Mittelpunkt, auch als Anforderung an das Kollegium (Kerle 2005, S. 355).

Die Studie hebt auch hervor, dass „allein durch den flächendeckenden Einsatz von Schulleitungen noch keine bessere Schulqualität erreicht“ wird (ebd., S. 351). Notwendig sind einheitliche Rahmenbedingungen und klare Strukturen, die Ambivalenzen vermeiden und zu präzisen Definitionen der Aufgaben und Kompetenzen aller Beteiligten führen (ebd.). Das deckt sich mit den Ergebnissen der beiden Zürcher Studien: Die deutliche Aufteilung und unmissverständliche Abstimmung der Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung erfolgreicher Schulleitungen. Überbelastete Schulleitungen sind ebenso wenig ein Erfolgsfaktor wie unklare Kompetenzregelungen oder ständige Rollenkonflikte (ebd.).

Auch in der Graubündner Studie fühlen sich die, wie hier heissen, Schulführungsverantwortlichen am meisten belastet durch den zeitlichen Aufwand der Amtsführung, durch die Menge und die Komplexität der Arbeit sowie durch Konflikte mit der eigenen Rolle und Konflikte im Kollegium (ebd., S. 176). Keine Belastungen stellen die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit und Kontakte zu den Behörden dar. Diese Bereiche liegen klar in der Kompetenz der Schulleitung, während der Umgang mit dem

Kollegium oft heikel ist, wenn tatsächlich die Schulleitung entscheidet und dies auch gegen den Willen des Kollegiums. Solange sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keinen Konflikt, während jede Beurteilung durch die Leitung als heikel und gelegentlich auch als bedrohlich wahrgenommen wird.

Oft sind diese Konflikte aber nicht wirklich grundsätzlicher Natur, sondern entstehen durch Kommunikationsverhalten in einem sensiblen Bereich. Leitung kann als unverbindliche Moderation oder als übertriebene Führung empfunden werden, aber auch als genau angemessene Moderation oder tatkräftige Führung, die zum richtigen Zeitpunkt zu entscheiden wusste. Schulleitungen müssen moderieren können, aber auch führen, in dem Sinne, dass sie ihr Personal entwickeln, mit Kompetenz Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen. Schulleitungen werden *dafür* ausgebildet und in ihr Amt gewählt, möglichst für eine begrenzte Zeit und als Karrieresprung.

Die Bedeutung der Leitung zeigt sich zunächst im Bereich der Qualitätssicherung. Die Entwicklung einer Schule muss vor dem Hintergrund einer fortlaufenden Evaluation ihrer Stärken und Schwächen erfolgen, Lehrkräfte und Schulleitung müssen bereit sein, sich auf eine Analyse ihrer Schwächen einzulassen, was vermutlich als der heikelste Punkt der gesamten Entwicklung angesehen werden kann, zumal dann, wenn der Unterricht betroffen ist. Schwächen sind leicht Kränkungen des Selbstbildes, aber nur die Analyse von Stärken *und* Schwächen garantiert Qualitätssicherung. Und Stärken sind keine, wenn sie lediglich von Selbstbehauptungen ausgehen, wie sie Leitbilder dann darstellen, wenn sie Ziele mit Wunschprosa verwechseln (Mandel 2006).

Ein weiteres Projekt thematisiert die Differenz zwischen der Rhetorik und der Praxis von Schulleitungen. Das konkrete Wissen von Schulleitungen wird in der bisherigen Forschung kaum thematisiert. Hier setzt eine gerade fertig gestellte Studie der Universität Zürich an, sie untersucht „das Know-How von Schulleitungen bezüglich Lösungen der Praxis“ (Reichwein 2006, S. 5). Die besondere Rolle der Schulleitung wird als „gate keeper“ (ebd., S. 9) für die Schulentwicklung bezeichnet. Der Begriff „Entwicklung“ wird nicht von vorausgesetzten Stufen des Fortschritts her betrachtet, sondern von fortlaufenden Problemlösungen. Die Modelle der Schulleitungen, die die Weiterbildung dominieren, müssen auf das gegebene Handlungsfeld hin angepasst werden, wobei damit oft Idealisierungen verbunden sind, die im Feld kaum sehr funktional sind.

Ein zentrales Problem von Schulleitungen ist die Egalität des Kollegiums. Anders als in Unternehmen oder grösseren Behörden ist die Leitung hier die einzige Hierarchiestufe. Die Anwendung von Leitungsmacht ist daher besonders heikel, auch weil viele Vorgänge informell ablaufen. Keine der bisher vorliegenden Schweizer Studien fragt, wie die Schulleitungen mit Problemen wie diesem umgehen und welche Lösungen sie finden. Das Arbeitswissen oder das Know How von Schulleitungen ist bislang nicht untersucht worden. Der empirische Teil der Arbeit setzt hier an. Mit Hilfe von Interviews wurden die aktuelle Situation, die vorrangigen Probleme der Schule sowie Problemlösungen eruiert, die durch die Schulleitungen initiiert worden sind.⁴

⁴ Die Schulleitungen stammen alle aus dem Kanton Zürich. Die Darstellung folgt verschiedenen Themenfeldern und ist im Blick auf diese Felder jeweils bezogen auf die aktuelle Situation von Schule und Schulleitung, die von der Leitung wahrgenommenen Probleme sowie die Problemlösungen.

Einige Resultate der Studie sehen so aus: Die Tätigkeitsbereiche der befragten Schulleitungen sind aufgrund der verschiedenen Leitungsstrukturen und Leitungspensen unterschiedlich, die Problemwahrnehmung ist jedoch vergleichbar. Übereinstimmend berichten Schulleitungen mit kleinen und mittleren Pensen von einem zu grossen Organisationsaufwand und ungenügendem Sekretariat. Alle Schulleitungen, auch die mit hohen Pensen, berichten von Problemen mit der Personalführung, die zugleich als Kernstück der Leitung angenommen wird. Heikel sind Unterrichtsbesuche bei den Lehrkräften oder auch leitungsinitiierte Projekte, die oft nur als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden. Als belastend gilt auch hier die Doppelfunktion Klassenlehrperson und Schulleitung (ebd., S. 74ff.).

Die Problemlösungen in diesem Bereich beziehen sich zunächst auf die Planung und den Einsatz der Ressourcen. Insbesondere bei der Übernahme neuer Aufgaben ist das unumgänglich, ebenso bei der Festlegung einer Mindestpensengrösse oder im Zeitmanagement, wo auch deutliche Prioritäten gefragt sind (ebd., S. 78ff.). Dafür stehen eigene Arbeitstechniken wie eine Primetime-Zeittabelle zur Verfügung, die individuell erworben und eingesetzt werden (ebd., S. 80). Auch die Inanspruchnahme von Beratungen ist sehr unterschiedlich, wobei aber durchgehend zwischen professionellen und privaten Beratungen unterschieden wird (ebd., S. 82). Generell gilt für diesen Bereich, dass in den Interviews „ein vielfältiges und reichhaltiges Lösungs- und Entwicklungspotenzial aufzeigt werden (kann)“ (S. 84).

Ein ähnliches Resultat findet sich auch in den anderen Bereichen der Untersuchung.

- Im Blick auf die Kompetenzen der Schulleitung etwa wird eine deutliche Kongruenz der Aufgabe, der tatsächlichen Kompetenz sowie der Verantwortung angestrebt (ebd., S. 91).
- Die Rollenklärung verlangt die Transparenz der Führung (ebd., S. 100).
- Die Führung selbst muss klar positioniert sein (ebd., S. 108) und die Führung muss von einheitlichen Grundsätzen ausgehen, also darf nicht gegensätzliche Prinzipien vertreten oder wankelmütig erscheinen (ebd., S. 111).
- Opportunismus wird eben so wenig belohnt wie Intransparenz, beides beliebte Strategien der Konfliktvermeidung, die sich im Falle von Schulleitungen aber offenbar nicht auszahlen.

Die Personalführung verlangt das Vertrauen des Kollegiums, aber braucht auch wirksame Instrumente und klare Zielsetzungen seitens der Schulleitung (ebd., S. 118ff.). Das Qualitätsmanagement stösst teilweise auf offenen Widerstand im Kollegium und stellt vor allem wegen der Belastungsfolgen vieler Projekte ein besonders delikates Führungsproblem dar (ebd., S. 126).

- Der Kulturwandel von „Ich und meine Klasse“ zu „Ich und meine Schule“ geht langsam vor sich,
- die Widerstände gegen das Qualitätsmanagement müssen aufwändig kommuniziert werden (ebd., S. 129),
- aber selbst im Blick auf die bei den Lehrkräften ungeliebten Mitarbeiterbeurteilungen finden sich neue Lösungsansätze aus der Praxis (ebd., S. 92).

Der letzte Bereich der Untersuchung ist die Vor- und Weiterbildung der Schulleitungen. Hier zeigt sich, dass die Ausbildungsprogramme wohl positiv bewertet

werden, jedoch die Erfahrung im Amt als der wesentliche Faktor der Schulleitungstätigkeit gilt (S. 155). Das „learning-by-doing“ spielt eine entscheidende Rolle, auch weil Erfahrungen in Ausbildungskursen nur schwer auf die reale Situation vor Ort zu transferieren sind (S. 154). Das Know-How wird eher in Gesprächen aufgebaut und erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter geben auch direkt Wissen weiter (S. 155). Die Ausbildung wird als Initiationserfahrung akzeptiert, aber das Lösungspotential für die Probleme des Alltags wird eher gering eingestuft.

Die Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern muss daher an die Erfahrungen angeschlossen werden, die in der Praxis tatsächlich gemacht werden. Sie muss in der Weiterbildung eine Stimme erhalten, die nicht überhört werden kann. Von Interesse ist besonders der Transfer vom „Modellschulleiter“ zur realen Existenz, die ihre Erfahrungen zurückspiegeln kann. Das lässt sich im Blick auf die Personalentwicklung verallgemeinern, ein Bereich, der bislang keine gezielte Weiterbildung kennt und sich auch nicht vom Ertrag her leiten lässt. Neue Steuerungsformen in der Schule und veränderte Kooperationsformen zwischen den Lehrkräften lassen sich aber nur dann etablieren, wenn das Personal sich in dieser Richtung entwickeln kann.

Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss sich daher strukturell auf den Bedarf der Schulen einstellen, und dies just-in-time, nämlich immer dort, wo ein Problem besteht, das mit Ausbildung bearbeitet werden kann, was längst nicht bei allen Problemen der Schule möglich oder sinnvoll ist. Oft verschiebt die Ausbildung die Problemlösung, und nicht selten bringt die Ausbildung nicht das, weswegen sie besucht wurde, nämlich eine Antwort auf eine konkrete Frage. Aber wenn die Weiterbildung das lokale Wissen nicht erreicht und verbessert, ist sie überflüssig. Sie hat die Bringschuld, der eigentliche Ort der Personalentwicklung ist die Schule, die anfordern oder einkaufen können muss, was sie an Unterstützung von Aussen benötigt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.
- Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis.

Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Individualismus der Lehrkräfte sollte sich in diesem Rahmen positiv anregen lassen. Der Nutzen einer Ausbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert (Oelkers/Reusser 2007). Der Effekt solcher Formen der Weiterbildung wird durch Zufriedenheitsbefragungen am Ende eines Kurses erhoben, nicht durch Transferdaten, die sich erst am Zielort, also in der Schule, zeigen.

Das Gelernte muss im Unterricht verwendbar sein und hat so ein relativ hartes Erfolgskriterium. Die Angebote der Weiterbildung müssen nach diesem Kriterium bewertet werden, was auch heisst, dass sich die Angebote einem Assessment unterziehen, bevor sie eingesetzt oder verlängert werden. Die Qualitätssicherung der Weiterbildung ist eine dringliche Notwendigkeit, weil sonst Personalentwicklung eher eine Erfahrung in Leerlauf ist als eine wirkliche Kompetenzverbesserung. Damit plädiere ich für eine Orientierung der Weiterbildung an klaren Standards im Bereich fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die von den Landesinstituten entwickelt und als Grundlage der Bewertung eingesetzt werden. Die hauptsächliche Devise ist, dass Personalentwicklung im Kern Unterrichtsentwicklung ist, also gezielte Verbesserung des Repertoires.

Das klingt technisch und so unpädagogisch. Aber man kann nicht von Personalentwicklung sprechen, wenn keine Massstäbe vorhanden sind, und wo können die anders gesucht als in professionellen Kompetenzen? Noch technischer klingen Leistungstests, die es in Zukunft auf allen Stufen geben wird. Vor allem die Kombination von Tests mit Bildungsstandards hat eine Kontroverse ausgelöst, die sicher auch durch meinen Vortrag nicht beendet wird. Für die deutschsprachige Diskussion ist typisch, dass Erfahrungen kaum vorliegen und die Befürchtungen sich nicht mit konkreten Daten bearbeiten lassen. Der Umgang mit dem Problem kann also nicht gelassen sein. Das bringt mich auf meinen zweiten Punkt: Können Leistungstests auch *nicht* bedrohlich sein?

2. Erfahrungen mit Tests

In Schweizer Schulen werden Tests inzwischen breit eingesetzt. Das hat zu tun mit der Entwicklung der elektronischen Medien, vor allem aber mit den verstärkten Anstrengungen der Qualitätssicherung seit Mitte der neunziger Jahre. Der je erreichte Lernstand der Schülerinnen und Schüler wird an bestimmten Zeitpunkten oder zu bestimmten Anlässen getestet. Die Frage des Erfolgs oder Misserfolgs beantworten also nicht mehr die Lehrkräfte allein.

Die Gefahr besteht darin, den Unterricht ganz oder weitgehend auf den Test einzustellen. Dieses *Teaching the Test* muss vermieden werden, während die Vorbereitung auf Tests zum normalen Schulalltag gehört und nicht dadurch anders wird, dass Testpsychologen und Fachdidaktiker die Aufgaben konstruiert haben. Jede Klassenarbeit oder, wie man in der Schweiz bekanntlich und sehr feinsinnig sagt, jede „Probe“ ist ein Test, jede Benotung setzt eine Serie von Tests voraus und kein Urteil der Lehrkräfte kommt ohne Ergebnisse von Tests zustande. Die Ergänzung durch externe Tests kann man auch als einen Qualitätsgewinn erwarten. Amerikanische Autoren sagen das so:

„Teaching to the test and teaching the test are two different things. If a teacher is teaching to the test and doing good teaching that enhances learning, what’s wrong with that?“ (Marzano/Mayeski/Dean 2000).

Aber natürlich haben nationale Leistungstests auch Nachteile. Eine Richtung in der amerikanischen Kritik verweist auf die Gefahr, bei hohen Investitionen in die Beschreibung der *Ergebnisse* die Inhalte zu vernachlässigen und die Prozesse des Lernens einzig auf das Ergebnis zuzuschneiden. Beachtet werden dann nur noch Testresultate, einschliesslich der dazu nötigen Motivierungstechniken. Damit werden kurzfristige Erfolge gesucht und der

langfristige Aufbau der Kompetenz in schulischen Lernbereichen vernachlässigt. Je mehr man auf diese Weise testet, desto weniger stabil sind die Resultate.

In den Vereinigten Staaten und anderen angelsächsischen Ländern werden die Testergebnisse oft mit High-Stakes verknüpft. „High Stakes“ bezeichnen keine besondere Form oder Art des Testens, sondern die mit den Resultaten verbundenen Konsequenzen. Tests sind dann „high stakes“, wenn sie dazu verwendet werden, Urteile über Zugänge, Graduierungen oder Promotionen zu fundieren oder festzulegen. Sie dienen nicht primär der Förderung, sondern der Zu- und Abweisung innerhalb eines selektiven Systems. Das lässt sich zum Beispiel auch mit Lohnfolgen verbinden. Es gibt amerikanische Schuldistrikte, in denen die Lehrkräfte umso mehr verdienen, je besser ihre Schülerinnen und Schüler in den Tests abschneiden.

Eine gibt noch eine weitere Folge, die oft nicht bedacht wird: Die Lehrkräfte ebenso wie die Schülerinnen und Schüler richten sich kognitiv und vor allem motivational darauf ein, *dass* und *wie* getestet wird (O’Neil/Abedi/Miyoshi/Mastergeorge 2004).⁵ Tests sind nicht einfach nur Leistungsmessungen, sondern selbst Lernobjekt, das von den Schülern mehr oder weniger ernst genommen wird. Sie lernen, sich regelmässig auf Tests einzustellen, so wie sie gelernt haben, regelmässig Klassenarbeiten zu schreiben und am Ende eine Durchschnittsnote entgegen zu nehmen. Ohne klare Zweckbestimmung und ohne effektive Rückmeldesysteme besteht tatsächlich die Gefahr der Ritualisierung, die wenig Auswirkungen auf den Unterricht hat.

Grundsätzlich wird in den meisten Beiträgen nicht die Erweiterung der Perspektive hin zu den Resultaten von Schule und Unterricht in Frage gestellt, sondern eher die Rhetorik der zu grossen Erwartungen oder die technischen wie die politischen Probleme des Testens. Die Politik muss daher sehr genau bestimmen, was mit dem Bildungsstandards erreicht werden soll und wie sich die Erfahrungen verwenden lassen. Die Akzeptanz im Feld hängt von dieser Vorgabe ab. Je vager die Idee des Testens kommuniziert wird und je grösser der Interpretationsspielraum ist, desto mehr entstehen Unsicherheit und Abwehr. Dass die Zukunft aber längst begonnen hat, zeigt ein Blick in die Schweiz.

Mein erstes Beispiel trägt den Namen *Klassencockpit*,⁶ was nicht auf das „fliegende Klassenzimmer“ anspielen soll. *Klassencockpit* heisst ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse, das im Internet zugänglich ist. Der Test gibt Aufgaben vor, die von der Klasse bearbeitet und deren Lösungen mit einem kantonalen Schnitt verglichen werden. Die Eingabe ist anonym. Das System verlangt minimale Ausbildung, ist sofort nutzbar und erlaubt intelligente Anwendung. *Klassencockpit* wird inzwischen in vielen Schulen erfolgreich genutzt.

Der Grund für diese hohe Akzeptanz ist nicht nur die Nützlichkeit des Instruments, sondern auch der Einsatz von Vergleichstests, die *nicht* für die schulische Selektion genutzt werden. Die Tests sollen leistungsfördernd wirken, die Förderung des Leistungsverhaltens setzt voraus, dass der Leistungsstand der Klasse eingeschätzt werden kann, ohne dass die Bezugsnorm allein die Normalverteilung der jeweiligen Klasse wäre. Viele Lehrkräfte nutzen inzwischen diese Möglichkeit, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben.

⁵ Vermutet wird ein „senioritis-effect“, also eine Abnahme der Motivation am Ende der Schulzeit (O’Neil/Abedi/Miyoshi/Mastergeorge 2004, S. 199).

⁶ <http://www.klassencockpit.ch>

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind vor allem grössere Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen. Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests verwendet, die private Büros entwickelt haben und auf die die Schulen keinerlei Einfluss nehmen können. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.⁷

In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk.“ Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. In einer Zürcher Evaluation zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006).

Das dritte Projekt heisst „Check Five“ (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom kantonalen Parlament in Auftrag gegeben worden und hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn derartig aufwändige Studien wie die PISA-Tests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ ist darauf eine mögliche Antwort.

Der Test wurde betraf vier Dimensionen, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,
- kooperatives Problemlösen
- und selbst reguliertes Lernen.

Die Lehrkräfte wurden vor Durchführung des Tests befragt, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie an das Projekt herangehen, für das sie sich freiwillig gemeldet haben.

Jede einzelne Lehrkraft erhielt zwei Monate nach dem Test eine Rückmeldung, die zeigt, wie ihre Klasse im Vergleich zum Gesamtergebnis abgeschnitten hat. Die Ergebnisse mussten mit den Schülern in einer frei gewählten Form kommuniziert werden. Dabei konnten die Lehrkräfte auch die Eltern einbeziehen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse erfolgten noch zwei weitere Befragungen, die die Umsetzung erhoben.

Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

⁷ <http://www.stellwerk.ch>

- Wie gehen die Lehrkräfte mit den Daten ihrer Klasse um, zumal dann, wenn sie nicht gut sind?
- Wie analysieren sie die Ursachen?
- Wie reflektieren sie die Qualität ihres Unterrichts im Lichte der Daten?
- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen.

- Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig.
- Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschiedenen unterrichtet werden.
- Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird.
- Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,⁸ sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte auch umgesetzt wurden. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate. Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005).

Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierte, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. So gesehen liegt der primäre Gewinn der Studien nicht in der Anreicherung der Publikationslisten der Forscher, sondern in der Verbesserung des Arbeitswissens der Praxis. Die Forschung dient der Praxis und besteht nicht aus Belehrungen. Die Akteure werden ernst genommen und die Theorie behauptet nicht, mehr zu wissen als die Praxis. Die Probleme werden aufbereitet und in Form von verständlichen Beschreibungen zurückgespielt. Die Lösungen vor Ort werden durch eine bessere Sicht auf die Probleme angereizt und nicht etwa abgestossen. Die Forschung erhält so eine unmittelbare Nähe zur Praxis.

Tests, die in diesem Sinne eingesetzt werden, sind Teil einer Unterstützungskultur. Dazu zählen auch andere elektronische Plattformen, die von den Schulen etwa zum Zweck der Selbstevaluation eingesetzt werden. Evaluationsdaten müssen offen gelegt werden, es nutzt niemandem, wenn sie verschwinden und nicht zur Weiterentwicklung der Schule Verwendung finden. Das gilt auch und ganz besonders für schlechte Daten. Zu guten Daten

⁸ Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich.

sich zu bekennen, verlangt nicht viel Mut; schlechte Daten offen zu kommunizieren, verlangt Mut, aber nur dann kann die betreffende Schule vorankommen. Schlechte Daten haben immer Ursachen, wer die Ursachen nicht thematisiert, verschenkt die Entwicklung. Das Risiko ist nur dann zu gross, wenn es einen öffentlichen Pranger gibt und persönliche Konsequenzen drohen.

Meine letzte Frage betrifft die Frage des Wettbewerbs, der bereits heute einen wichtigen Teil des Managements von Schulen darstellt. Die Bildungspolitik ist hier durchaus fordernd, wie etwa der Tatbestand zeugt, dass im kommenden Jahr in Nordrhein-Westfalen die Schulkreisbindung für Grundschulen entfällt. Die Schulen enthalten ihre Schüler also nicht mehr behördlich zugeteilt, sondern müssen sich der Wahl der Eltern stellen. Über den Übergang von Gymnasien entscheiden ohnehin die Eltern, sofern die Kapazität der Nachfrage Stand hält. Warum ist dann aber die Idee des Wettbewerbs eher verpönt? Diese Frage wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Die Gymnasien im Wettbewerb

Der Gedanke des Wettbewerbs ist den deutschen Schulen keineswegs fremd, wie man meinen könnte, wenn man allein die Pädagogik der Schule betrachtet. Hier ist viel von Dialog und Partnerschaft die Rede, auch von Leistung, aber kaum von Wettbewerb. Doch dieser Anschein trügt. Wettbewerbe der Schüler um Preise wie „Jugend forscht“ gibt es inzwischen viele, auch untereinander treten Schulen in Wettbewerb und werden prämiert, wie etwa der „Deutsche Schulpreis“ der Bosch-Stiftung zeigt. Das Preisgeld hier beträgt 100.000 Euro, die jeweils beste Schule erhält davon die Hälfte, was für jeden Bewerber einen sehr grossen Anreiz darstellt, wenn man die schmalen Budgets vor Augen hat, die Schulen normalerweise für Investitionen zur Verfügung stehen.

Es gibt daneben länderspezifische Schulpreise, alle möglichen Arten von Schülerwettbewerben und auch zahlreiche Qualitätsoffensiven. Versucht wird damit, Beste auszuzeichnen, die anderen Vorbild sein sollen, in diesem Sinne ist der Wettbewerb pädagogischer Natur. Nicht jeder kann Gewinner sein, und die Preise müssen selektiv verteilt werden, wenn der Wettbewerb Sinn machen soll. Folgen sind damit freilich nicht verbunden. Wer einen solchen Wettbewerb verliert, muss nicht besser werden, und wer gewinnt, erhält symbolisches Kapital oder auch tatsächlich Geld, aber nicht wirklich eine Entwicklungsperspektive. Der Grund ist einfach, der Wettbewerb geht um Preise, nicht um messbare Leistungen und die Kunden spielen keine Rolle.

„Kunden“ darf ich vor diesem Publikum vermutlich gar sagen, obwohl de facto viele Schulen bei sinkenden Geburtenraten um Schüler konkurrieren oder viele Gemeinden junge Familien mit Kindern suchen, damit die Schulen erhalten bleiben. Wenn eine Gemeinde den Zuschlag erhält, gehen alle anderen leer aus, was inzwischen zu einer beträchtlichen Konkurrenzsituation geführt hat. Schulen sind Standortfaktoren, und dies umso mehr, je besser sie sind. Das ist Praxis, aber nicht wirklich Ziel. Schulen treten nicht untereinander in Wettbewerb, vielmehr werden sie je nach Kategorie und Grösse mit gleichen Mitteln ausgestattet und staatlich verwaltet. Die Qualität einer Schule ist nicht durch Konkurrenz herausgefordert, ein bedrohlicher Faktor ist die Geburtenrate, nicht die bessere Schule in der Nachbarschaft.

Wenn die Schüler nicht mehr einfach durch die Behörden zugeteilt werden, sondern die Eltern wählen können, dann setzt das ein hohes Mass an Transparenz voraus. Die Schulen müssten über Kennziffern verfügen und Daten aus Leistungstests veröffentlichen, mit denen ihre Qualität dargestellt wird, so dass die Eltern vergleichen und dann wählen können.

- *Kennziffern* beziehen sich auf verschiedene Kriterien, die erklärten Ziele der Schule, die materielle Ausstattung, die Zusammensetzung der Schülerschaft, den Ausbildungsstand der Lehrkräfte, die Kommunikationssysteme oder auch das Spendenaufkommen.
- *Leistungsdaten* beziehen sich auf nationale Tests, aber auch auf Erfolge in Wettbewerben oder Auszeichnungen für besonders gute Projekte.

Mit der Freisetzung der Schulwahl würde das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule sofort auf einer anderen Grundlage stehen, weil die Eltern dann in gewisser Hinsicht tatsächlich Kundenmacht hätten. Meinungsumfragen in Schweden oder Finnland zeigen, dass die Eltern eine solche Freiheit mit grosser Mehrheit begrüßen. Sie *wollen* Kunden der Schule sein. Beide Länder, Schweden wie Finnland, hatten vorher sehr stark zentral gesteuerte Bildungssysteme, die in den neunziger Jahren dereguliert wurden, unter grosser Zustimmung der Eltern, die in Deutschland ja vergleichsweise wenig Beachtung finden, wenn es um Schulentwicklung geht.

Wettbewerb im Bildungsbereich kennt verschiedene Varianten. Eine Möglichkeit ist die Finanzierung nicht durch individuelle Bildungsgutscheine, sondern durch Globalbudgets. Mein Beispiel sind die 21 staatlichen Gymnasien im Kanton Zürich. Die Schulen erhalten Globalbudgets, die sich zu 75 Prozent von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler her bestimmen.⁹ Je mehr Schüler eine Schule anzieht, desto mehr Mittel erhält sie. Das gilt bei freier Schulwahl auch umgekehrt. Die Leistungen der Schulen werden durch Kontrakte festgelegt. Es gibt Leistungsindikatoren, deren Erreichung mit Hilfe von Absolventenbefragungen gemessen wird. Die Indikatoren reichen von der Zufriedenheit über die allgemeine Bildungsqualität der Schule bis zu den Kompetenzen, die bei Aufnahme des Studiums nötig waren. Die Befragung erfolgt regelmässig zwei Jahre nach Abschluss der Maturitätsprüfung.

Die Schulen erhalten eine Rückmeldung über ihre Ergebnisse, es gibt allerdings noch keine vergleichende Bewertung. Gleichwohl müssen die Schulen ein attraktives Programm anbieten, wenn sie in einer Konkurrenzsituation ihre Nachfrage erhalten oder steigern wollen (Aktueller Stand 2006). Genau das ist passiert. Seit Inkrafttreten des neuen Mittelschulgesetzes im Juni 1999 hat ein geregelter Wettbewerb Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Schulentwicklung ausgelöst. Die Massnahmen oder besser die Ideen zur Entwicklung reichen vom „Selbstlernsemester“ über die zweisprachige Maturität bis hin zur Neugestaltung der Unterrichtskultur, was bekanntlich in Gymnasien ein besonders schwieriges Unterfangen ist.

⁹ Für Verwaltung und Betrieb der Schule erhält jede einzelne Schule pro Schüler einen Betrag von Sfr. 3.276 (Stand Januar 2006). Der Betrag für den Unterricht wird nach folgendem Schlüssel berechnet: Beitrag für Unterricht = Anzahl Lernende x typenspezifischer Lektionenfaktor x schulspezifische Lektionskosten. Der typenspezifische Lektionenfaktor richtet sich nach der Form des Gymnasiums (es gibt Langzeitgymnasien mit sechs und Kurzzeitgymnasien mit vier Jahren Dauer), nach der Anzahl der Profile, also der Unterschiede im Angebot, sowie nach unterschiedlichen Schultypen (etwa der Kantonalen Maturitätsschule für Erwachsene). Der höchste Lektionenfaktor liegt 6% über dem tiefsten. Die schulspezifischen Lektionskosten bilden im Wesentlichen die altersbedingten Unterschiede des jeweiligen Lehrkörpers ab (Aktueller Stand 2006, S. 56).

Im „Selbstlernsemester“ erhalten die Schüler in der Oberstufe ein Semester lang keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht, der Versuch ist mit Leistungssteigerungen verbunden und führt dazu, dass die Schüler sicherer werden im selbständigen Lernen. Die zweisprachige Maturität ist zuerst von einem Privatgymnasium in Zürich angeboten und dann von staatlichen Gymnasien weiterentwickelt worden, mit bemerkenswerten Erfolgen nicht zuletzt im Blick auf den Zugang zu angelsächsischen Studiengängen. Beides hätte ohne Wettbewerb kaum stattgefunden, und noch ein Ergebnis ist bemerkenswert. Die Schulen haben sich vor der Verabschiedung des Gesetzes mit Händen und Füßen gegen Globalbudgets gewehrt. Heute würde niemand mehr zum alten System zurückkehren.

Das „Selbstlernsemester“ ist auch von den deutschen Medien als interessanter Versuch herausgestellt worden, allerdings ohne Erwähnung der Wettbewerbssituation. Das „Selbstlernsemester“ ist ein Anreiz, die Schulen zu wählen, weil damit Lernmöglichkeiten verbunden sind, die es woanders nicht gibt. Das gilt für alle besonderen Profile. Auch eine zweisprachige Maturität bieten nicht alle Gymnasien an. Weil das „Selbstlernsemester“ ein etwas ungewöhnlicher Versuch ist, stelle ich abschliessend einige Ergebnisse vor. Die Schüler werden an eine neue Rolle gewöhnt, in der eigenverantwortliches Lernen stärker betont wird. Vor allem Eltern waren vor Beginn des Selbstlernsemesters sehr skeptisch, am Ende zeigte sich, dass autonome Lernarbeit nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich ist. Die Schüler mussten sich die Zeit selbst einteilen, die Zusammenarbeit mit Anderen organisieren und die vorhandenen Ressourcen eigenständig nutzen. Die Schüler erfuhren etwas, was im Gymnasialbereich nicht die Regel ist, nämlich zielbezogenes, selbst organisiertes Lernen über einen längeren Zeitraum.

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 evaluiert worden, weitere Erhebungen liegen noch nicht vor. Die Ergebnisse des ersten Semester 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 den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.

6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als in gewohnten Unterricht. (ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

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

Auch curriculare Standards für den Gymnasialunterricht zur Verbesserung der Zielorientierung sind in der Schweiz ein Reformthema. Man kann die Unterrichtskultur nicht wirksam verbessern, wenn die Zielgrößen offen bleiben und die Leistungsbeurteilung ohne Referenzrahmen auskommt. Daher werden derzeit zwischen den Gymnasien und den beiden Zürcher Universitäten in gemeinsamen Arbeitsgruppen curriculare Standards entwickelt, die angeben, was mit dem Unterricht erreicht werden kann oder soll. Von „Wettbewerb“ kann nur dann die Rede sein, wenn die maximalen und die minimalen Leistungsziele klar sind. In England und Schweden sind diese Ziele mit nationalen Curricula beschrieben worden, in Zürich werden für alle Gymnasialfächer inhaltliche Anforderungen ausgehandelt, die am Ende des Gymnasiallehrgangs erreicht sein müssen.

Ein Nebenverdacht in der heutigen Bildungsdiskussion geht dahin, dass es sich bei den Reformen um neo-liberale Gespenster handele, die möglichst rasch verscheucht werden müssen. Und ein Nebenverdacht sieht Technokraten am Werk, die die Bildungsidee verraten haben und einer kinderfeindlichen Standardisierung das Wort reden. Wenn dann noch das „Lob der Disziplin“ hinzukommt, sind nicht nur die gewohnten Fronten wiederhergestellt, sondern ist auch für genügend Immobilismus gesorgt, um angesichts der Unlösbarkeit der Probleme so weitermachen zu können wie bisher. Die historischen Erfahrungen mit wiederkehrenden Bildungskatastrophen legen nahe, dass „more of the same“ die wahrscheinlichste Reaktion ist, wenn Reformen drohen, die nichts weniger als den PISA-Schock überwinden sollen. Ich plädiere dafür, mit dieser Diskussion nicht weiter zu machen, sondern sich an echten Reformen zu versuchen und so die Mühe der Ebene auf sich zu nehmen.

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.

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts

„Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.

Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.

- Interface: *wifl*-Projekt "Neue Schulaufsicht an der Volksschule". Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.
- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Mandel, S. (2006): Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation. Bern et. al.: Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 52)
- Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: *ph/akzente*Heft 2 (2005), S. 3-7.
- Moser, U.: Klassencockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6.Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassencockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2003.
- Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.
- Marzano, R.J./Mayeski, F./Dean, C.B.: Research into Practice Series: Implementing Standards in the Classroom. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL) 2000.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. 2., durchgearb. u. rev. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Taschenbuch 2007.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Technologie 2007.
- O’Neil, H.F./Abedi, J./Miyoshi, J./Mastergeorge, A.: Monetary Incentives for Low-Stakes Tests. In: Th. Fitzner (Hrsg.), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen - Schulentwicklung - Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie 2004, S. 164-201.
- Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.
- Rhyn, H./Widmer, Th./Roos, M./Niderlöst, B.: Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2002.
- Siegrist, M./Kammermann, M.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Zwischenbericht. Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2006.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Diss. Phil. Universität Zürich (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.
- Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.