

Jürgen Oelkers

Selbständige Schule: Erfahrungen aus der Schweiz ^{)}*

Wer „Erfahrungen aus der Schweiz“ mitteilen will, steht vor einem grundlegenden Problem: Im Bildungsbereich gibt es 26 Kantone und Halbkantone, aber nicht „die“ Schweiz. Kantone sind nicht dasselbe wie Bundesländer, letztlich handelt es sich um Kleinstaaten, die untereinander in Wettbewerb stehen, wie sich nicht nur in der Steuerpolitik zeigt. Lichtenstein ist übrigens nicht der 27. Kanton, sondern ein Wettbewerber, auch wenn das die deutschen Steuerbehörden anders sehen. Der Wettbewerb geht um niedrigere Steuern, nicht um die besten Einfälle, wie die Bürger noch mehr belastet werden können. Aber keine Angst, ich komme in friedlicher Absicht und soll ja auch nicht über den Steuerstreit sprechen.

Schulpolitik ist Kantonssache und inzwischen für alle Kantone ein klarer Standortfaktor. Die Schulqualität ist ein Element des Wettbewerbs, in dem die Eigenheiten betont werden. Niemand will eine monotone Schule, was allein schon durch Dialekt verhindert wird, der für ungewohnte deutsche Ohren schlicht unverständlich ist. Wenn Deutsche sich daran versuchen, ist das für Schweizer Ohren fast noch schlimmer, als wenn sie „Schriftdeutsch“ reden. Daraus folgt, dass der viel belächelte „Kantönligeist“, den die Schweizer als Auszeichnung ihrer Eigenart verstehen, auch im Klassenzimmer spielt. Kein Schulkind erlebt eine „Schweizer“ Schule, sondern die Schule seiner Gemeinde in seinem Kanton.

Wenn ich bei einem Vortrag in der Schweiz sagen würde, der Kanton Zürich hätte seit jeher eine gewisse Führungsposition im Schweizer Bildungswesen inne, so käme das nur im Kanton Zürich gut an. Aber ein paar Fakten sprechen durchaus für diese Annahme, auch wenn man das nicht allzu laut sagen darf, wenn nicht das ausgelöst werden soll, was in Zürich der „Anti-Zürich-Reflex“ genannt wird. Er gilt als Vorsichtsregel, schliesslich sind in einer direkten Demokratie immer mögliche Mehrheiten zu beachten. Wir sind nicht in der Schweiz, ich darf also sagen, dass im Kanton Zürich oft die Entwicklungsarbeit betrieben wurde, von der auch die anderen Kantone profitiert haben, und dies nicht nur im Sinne der Kosten.

Die Volksschule des Kantons Zürich ist im letzten Jahr 175 Jahre alt geworden, sie hat ihre Struktur im Kern behalten, was allein zeigt, wie unterschiedlich sich deutsche Beobachter das Schweizer Schulwesen vorstellen müssen. Allerdings, ohne ständige Entwicklungsarbeit hätte die Volksschule dieses Alter nie erreicht. „Schulentwicklung“ ist also kein neues Postulat der Bildungspolitik, sondern eine alte Einsicht, für sich zahlreiche historische Beispiele finden lassen. Das hängt auch damit zusammen, dass die Gemeinden nicht nur Träger der Schulen sind, sondern auch für den Hauptteil der Finanzierung aufkommen. Die

^{*)} Vortrag auf der Abschlussveranstaltung „Selbständige Schule Region Kreis Unna“ am 16. Mai 2008 in der Stadthalle Unna.

Bildungsverwaltung ist schwach, bei der „Staatsquote“ werden Schweizer hellhörig und werden den Ausdruck „Vater Staat“ benutzt, beweist damit, dass er kein Schweizer ist. Der Staat ist teuer, nicht gütig.

Die heutigen Bildungsreformen im Kanton Zürich reichen von der Lehrerbildung bis zur Grundstufe,¹ womit Kindergarten und Schuleingangsstufe fusioniert werden sollen. Viele Vorhaben wurden aufwändig evaluiert, und die meisten Projekte sind durch Volksabstimmungen auch legitimiert worden. Die verschiedenen Projekte in Zürich haben allgemeine Prämissen und Zielsetzungen für Veränderungen, die als grundlegend angesehen werden für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem. Ein komplexes System kann nur mit dem Zusammenspiel von Einzelprojekten verändert werden, nie in toto, und es kann auch immer nur das vorhandene eigene System verändert und nicht ein fremdes kopiert werden. Insofern spielt die finnische Gesamtschule in der Schweiz keine Rolle.

In Zürich stehen hinter den Projekten sieben grundlegende Maximen:

1. Mehr Autonomie für die einzelne Schule bei grundlegend veränderter Schulaufsicht.
2. Aufbau von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen.
3. Besondere Massnahmen für Problemsituationen wie hohe Anteile fremdsprachiger Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern.
4. Veränderung der Unterrichtsschule: Integration sozialpädagogischer und schulpsychologischer Dienste.
5. Neuausrichtung der Lehrerbildung in Richtung fachliche und überfachliche Standards.
6. Nutzung der Bildungsforschung für die Systemsteuerung.
7. Entwicklung neuer Instrumente.

Im Folgenden werde ich mich im Wesentlichen auf drei Teilbereiche beziehen. Zunächst stelle ich ein Projekt vor, mit dem die Schulautonomie erhöht und kompetente Schulleitungen aufgebaut wurden (1). Danach beschreibe ich das Verfahren der externen Evaluation, das ebenfalls mit hohem Aufwand entwickelt wurde (2). Abschliessend gehe ich auf neue Instrumente der Schulentwicklung wie Leistungstests ein, die in der Schweiz inzwischen eine erhebliche Rolle spielen (3). Die Projekte sind ausgereift genug, um Schlussfolgerungen zuzulassen. Und sie sind möglicherweise auch für ein deutsches Publikum von Interesse. Ich will damit zeigen, dass das Konzept „selbständige Schulen“ mit Konsequenzen verbunden ist, die über den Grad der Autonomie hinausgehen.

1. Das Projekt „Teilautonome Volksschule“ (TaV)

Neuartige Formen der Schulleitung sind im Rahmen des Zürcher Reformprojekts „Teilautonome Volksschulen“ - abgekürzt „TaV“ - entwickelt worden. Dieses Projekt ist im Zuge der kantonalen Verwaltungsreform entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public Management* konzipiert wurde.² Im Blick auf die Schulverhältnisse in Zürich müssen einige

¹ Es handelt sich um die Integration des zweijährigen Kindergartens mit der ersten Volksschulklasse. In anderen Kantonen ist von „Basisstufe“ die Rede, wobei auch andere Relationen vorkommen, etwa die Integration eines einjährigen Kindergartens mit den ersten beiden Schulklassen.

² Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für „Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich“. Die Grundsätze und Verfahren dieser Reform sind in einem Gesetz geregelt, das vom Zürcher

Besonderheiten beachtet werden: Mit „Volksschule“ wird in Zürich die gesamte obligatorische Schulzeit bezeichnet, die sich in die ungegliederte Primarschule (erste bis sechste Klasse) und die gegliederte Oberstufe (siebte bis neunten Klasse) aufteilt. Die Gliederung der Oberstufe umfasst verschiedene Niveaus. Der Übertritt in das Gymnasium erfolgt entweder nach der sechsten³ oder nach der achten Klasse. Daher gibt es sechsjährige Lang- und vierjährige Kurzgymnasien, die weniger Zeit als die deutschen Gymnasien zur Verfügung haben und vermutlich keine schlechtere Qualität hervorbringen.⁴ Mehr als 80% aller Kinder besuchen die Volksschule.

„Teilautonome Volksschulen“ und so neue Schulleitungen sind nicht qua Dekret eingeführt, sondern mit erheblichem Aufwand entwickelt worden. Das zu erwähnen ist wichtig, weil Qualitätssicherung vor allem von der Entwicklungsarbeit abhängt. Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug drei Jahre, die ersten Schulen haben im Jahre 2000 die Arbeit abgeschlossen. Bis Mitte des Jahres 2004 nahmen 70 Gemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit rund 200 eigenständigen Schuleinheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.⁵ Das Projekt ist Ende des Jahres 2004 abgeschlossen worden und stellte die Basis eines neuen Volksschulgesetzes dar, über das im Juni 2005 abgestimmt wurde. Das Gesetz ist mit über 70% Ja-Stimmen angenommen worden, nachdem die erste Vorlage vor knapp drei Jahren gescheitert war. Es lohnt sich also, wenn die Politik sich selbst korrigieren kann.

Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen“ basieren auf der Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung in die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Dabei hat sich gezeigt, dass „Flexibilisierung“ keineswegs als neo-liberale Schimäre abgetan werden kann, auf die sich Schulen nur zu ihrem Nachteil einlassen können. Im Verlaufe der Entwicklung „teilautonomer Volksschulen“ sind zum Teil sehr weitgehende Veränderungen erreicht worden, mit denen die Schulleitungen vor Ort gestärkt wurden. Sie erhalten Macht und Kompetenz, also sind nicht länger lediglich ein besonders belastetes Mitglied des Kollegiums, das Anderen nichts zu sagen hat.

Mit Fortgang des Projekts sind die neuen Leitungen zunehmend mehr als zentrales Element der Schulentwicklung etabliert worden. Sie lösen die alten „Hausvorstände“ der Volksschulen ab, die ohne besondere Befugnisse auskommen mussten und wesentlich nur mit Verwaltungsarbeit belastet waren. Die Akzeptanz des neuen Systems bei der Lehrerschaft der Versuchsschulen war insgesamt positiv, typische Anfangsschwierigkeiten konnten überwunden werden, keine der mehr 200 Versuchsschulen ist aus dem Projekt ausgeschieden und keine ist nach dem Versuch zum alten System zurückgekehrt, was möglich gewesen wäre. Die Effekte des Versuchs zeigen sich in den einzelnen Schulen, also nicht lediglich in den Evaluationsberichten. Man erkennt auch, dass nichts wirklich verordnet werden kann und

Souverän am 1. Dezember 1996 angenommen wurde. Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen, entschieden qua Volksabstimmung durch den Souverän, der zuvor schon das Berufsbeamtentum abgeschafft hatte. Die weitgehende Verwaltungsreform, die auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität setzt, war die Voraussetzung dafür, die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

³ Der Übertritt erfolgt dann in das so genannte „Untergymnasium“, das zwei Schuljahre dauert. Daran schliesst sich das vierjährige Gymnasium an, das zur Maturität führt. Nicht alle Gymnasien führen auch Untergymnasien, im Kanton Zürich sind es 11 von 21. Achtjährige Gymnasien nach deutschem Muster gibt es in der ganzen Schweiz nicht.

⁴ Vergleichsstudien liegen nicht vor.

⁵ 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere. Bis 2004 waren ein Drittel aller Schulklassen des Kantons Zürich am Versuch beteiligt.

die Reform die Zustimmung der Lehrkräfte finden muss. Sie müssen Nutzen in dem sehen, was sich ändert.

Im Unterschied zu den alten Hausvorständen erfahren die neuen Schulleitungen einen, wie es in einer Studie heisst, „enormen Zuständigkeitszuwachs“ (Rhyn/Widmer/Roos/Nideröst 2002, S.79). Das wird entgolten: Die meisten der alten Hausvorstände haben keine Unterrichtsentlastung, während die Hälfte der Schulleitungen in den Projektschulen⁶ über mehr als sieben Lektionen Unterrichtsentlastung verfügt (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. 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 sie erhöhen ihre Belastungen, wenn sie eine sinnvolle und für sie ertragreiche Reform vor sich sehen. In den Projektschulen gibt es keinen Abfall schulischer Leistungen, die Eltern beurteilen diese Schulen positiver als Eltern von Schulen, die am Projekt nicht teilnehmen (Maag-Merki 2000).

Das Kerngeschäft der Lehrkräfte ist nach wie vor der Unterricht. Die Schulleitungen sind aber für die Entwicklung des Personals ihrer Schule zuständig, also für die Ausschreibung der Stellen, die Stellvertretungen und nicht zuletzt die Koordination der Weiterbildung. Das kommt letztlich einer Umsteuerung von Bedürfnis auf Bedarf gleich. Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss auf den Bedarf der Schulen eingestellt sein und das verlangt kompetente Schulleitungen.

Ihnen obliegt im weiteren Sinne die Organisationsentwicklung sowie die Öffentlichkeitsarbeit, und die Schulleitungen sind auch bei der Besetzung der Stellen beteiligt. Im Blick auf den Unterricht der Lehrkräfte sind Veränderungen der Zuständigkeit eingeleitet worden. Schulleitungen können Konventionen ausarbeiten und durchsetzen, etwa im Blick auf schulintern einheitliche Regeln und Formate der Notengebung, sie nehmen Unterrichtsbesuche wahr, führen Mitarbeitergespräche und gehen Zielvereinbarungen ein. Das Kerngeschäft Unterricht erhält so einen völlig neuen Rahmen (Rhyn/Widmer/Roos/Nideröst 2002, S. 141).

Zu den neuen Aufgaben und Kompetenzen der Schulleitungen zählen im Einzelnen:

- 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,

⁶ Die Projektschulen sind unterschiedlich gross und verfügen auch über eine unterschiedliche Ausstattung.

- Verteilung der Schüler auf altersdurchmischte Gruppen und mehrklassige Abteilungen,
- 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.

Mit dem neuen Gesetz von 2005 mussten alle Schulen Leitungen einführen. 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 Leistungsvereinbarungen waren 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.

Wenn man die Erfahrungen in einem Grundsatz zusammenfassen will, so lautet dieser:

- Mehr Autonomie für die einzelne Schule ist eine zentrale Voraussetzung für die weitere Entwicklung,
- aber mehr Autonomie verlangt im Gegenzug mehr Leitung und andere Formen von Kontrolle.

Darüber hinaus lassen sich auch einige praktische Schlussfolgerungen anführen: Die Schulentwicklung vor Ort muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und Akzeptanz finden, die Lehrkräfte müssen hinter der Reform stehen und auch die Schüler und die Eltern wollen überzeugt sein. Allein dazu benötigt eine Schule eine kompetente Leitung, die für ihre Funktion geschult worden ist. Die Schule muss Ziele vertreten, die für alle Akteure verpflichtend sind, und der Unterricht ist inhaltlichen Standards verpflichtet, die nicht beliebig individualisiert werden können.

Die heute üblichen Lehrmittel reichen zur Steuerung nicht aus, die Ziele und Standards des Unterrichts müssen abgestimmt sein, transparent dargestellt werden und sich überprüfen lassen. Gemeinsame Richtlinien für die Notengebung - für fast alle Schulen heute noch *keine* Praxis und eine mittlere Revolution - sind dabei nur der Anfang. In Zukunft müssen auch Rückmeldungen verarbeitet werden, die Schulen werden lernen, mit Resultaten umzugehen, die Resultate müssen mit sich Massnahmen verbinden, alles das verlangt kompetente Schulleitungen. Ein weiterer Bereich sind externe Evaluationen, auf die ich in einem zweiten Schritt näher eingehen werde.

2. Externe Evaluationen

Das Wort „Evaluation“ hören die Lehrkräfte dann nicht gerne, wenn es mit dem Zusatz „extern“ verbunden ist. Das klingt nach Kontrolle und genauer: nach Kontrollverlust. Was deutsche Lehrkräfte am meisten erstaunt, wenn sie Schweizer Primarschulen besuchen, ist der Tatbestand, dass Eltern und Behördenvertreter „unangemeldet“ und so irgendwie ungeordnet den Unterricht besuchen können und das auch tatsächlich machen. Externe Evaluationen sind natürlich immer angemeldet, aber sie basieren auf einem vergleichbaren Transparenzprinzip,

Es ist keine Bedrohung, sondern gehört zur Professionalität von Lehrkräften, sich in die Karten schauen zu lassen.

Externe Evaluationen sind datenbasierte Rückmeldungen über die erreichte Qualität und die örtliche Problemsituation, die von der Schule für ihre weitere Entwicklung genutzt werden sollen. Solche Evaluationen stellen eine weitgehende Veränderung der Schulaufsicht dar, die in ihrer Grundform aus dem 19. Jahrhundert stammt und die nicht zufällig „Inspektorat“ hiess. Ein Inspektor⁷ überwacht, aber entwickelt nicht; das neue Problem ist, wie Kontrolle und Entwicklung zusammen gebracht werden können. „Kontrolle“ ist nicht wörtlich zu nehmen, es geht nicht um Kommissare, die in die Schule kommen, sondern um Experten, die über einen kritischen Blick verfügen, der der Schule weiterhilft. In meinem Beispiel sind die Experten nicht Teil der Verwaltung. Sie sind speziell geschult und können thematisieren, was ihnen auffällt, ohne damit Sanktionen zu verbinden. Das Verfahren ist ähnlich den Peer Reviews, wie sie im Universitätsbereich üblich sind.

Das zweite Zürcher Projekt, über das ich berichte, hiess in der mehrjährigen Erprobungsphase „Neue Schulaufsicht“. Es ist kein Inspektorat. Das neue Verfahren versteht *Schulaufsicht* als Teil der *Schulentwicklung*. Gemeint ist Folgendes: Im Kanton Zürich werden seit einem Jahr sämtliche Schulen einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von der *Kantonalen Fachstelle für Schulbeurteilung* durchführt wird.⁸ 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 bereits hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

Die Daten beschreiben Stärken und Schwächen, sie dienen der weiteren Entwicklung der Schulen und werden in Zielvereinbarungen umgesetzt. Dieses Konzept verlangt drei hauptsächliche Akteure, nämlich Evaluationsteams, die Schulpflege in den Gemeinden und die Schulleitung. Mit „Hausvorständen“ alter Art wäre das Konzept nicht durchsetzbar. Nur mit Schulleitungen neuer Art lässt sich eine längerfristige Entwicklung auf der Basis von Zielsteuerungen erreichen, die verantwortlich umgesetzt werden müssen, also nicht lediglich einen stillschweigenden kollegialen Konsens voraussetzen. Das Modell der „neuen Schulaufsicht“ im Kanton Zürich ist seit 1999 mit über sechzig Schulen ausprobiert worden, die sich wiederum sämtlich freiwillig beteiligt haben. Die entsprechende Fachstelle führt standardisierte Evaluationen durch, die von den Schulen nach Abstimmung mit den Schulpflegern in Auftrag gegeben werden.

Die externe Evaluation setzt eine Selbstevaluation der Schule voraus und wird von den Teams der Fachstelle für Schulbeurteilung durchgeführt. Das Verfahren und seine Rahmenbedingungen lassen sich allgemein so beschreiben:

- Die Teams der Fachstelle sind unabhängig, sie arbeiten im Auftrag der Behörde, aber folgen keinen Weisungen.
- Die Evaluationen werden mit höchstmöglicher Transparenz der Kriterien und Verfahren durchgeführt, die vorher offen gelegt werden.⁹

⁷ Das lateinische Verb *inspicere* bezieht sich auf „hineinsehen“, „mustern“ oder „untersuchen“, also auf ein Objekt oder eine Situation, die selbst passiv gelassen werden.

⁸ <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/fsb/de/home.html>

⁹ Für diesen Zweck ist ein eigenes Handbuch vorgelegt (Verfahrensschritte 2001). Zudem gibt es ein weiteres Handbuch für die Kriterien der Beurteilung sowie genaue Merkblätter für die Durchführung, die auf der Homepage der Fachstelle zugänglich sind.

- Die Schulen erstellen Selbstevaluationsberichte, die Evaluationsteams besuchen die Schulen, erheben Daten und legen ihrerseits Berichte vor, die die Grundlage sind für das weitere Vorgehen.
- Die Evaluationsberichte werden im Kollegium sowie mit den Eltern und Schülern ziel- und entwicklungsbezogen diskutiert.
- Schulleitung und Schulpflege vereinbaren auf dieser Basis die Entwicklungsziele und besondere Massnahmen für den nächsten Berichtszeitraum.

Die „Neue Schulaufsicht“ ist seinerzeit selbst evaluiert worden. Die Daten zeigen, dass ein solches Verfahren vor allem auf Zustimmung bei den Schulen stösst, die sich ernst genommen fühlen und die erfahren, dass und wie sie von den ursprünglich gefürchteten externen Evaluationen profitieren. Die Schulen befürworten das Projekt und stufen es als Qualitätsgewinn ein. Die Verfahren der Datenerhebung werden als zweckmässig eingeschätzt und die Ergebnisse erhalten hohe Glaubwürdigkeit (Binder/Trachsler 2002). Schwierigkeiten bereitet noch immer die genaue Festlegung der Folgen, die Evaluationsberichte sind nicht in jedem Falle Grundlage für wirksame Zielvereinbarungen und so für eine gezielte Entwicklungspolitik der einzelnen Schule.

In diesem Sinne sind auch Projekte der externen Evaluation abhängig von ihrer eigenen Entwicklung. Sie lernen mit Aufbau und Fortgang der Praxis. Zum Beispiel muss eine Sprache entwickelt werden, die deutlich genug ist, auch Schwächen zu thematisieren, ohne die evaluierte Schule vor den Kopf zu stossen. Oder es müssen Wege gefunden werden, wie Schulen auf Schwächen reagieren können. Wenn der Bericht einfach stehen bleibt oder, wie man in der Schweiz sagt, „schubladiert“ wird, hat niemand etwas davon. Auf der anderen Seite müssen Schulen nach der Evaluation handeln können, was etwa die Fort- und Weiterbildung auf eine neue Basis stellen würde. Sie muss „on demand“ Angebote bereitstellen, die die Schulen abrufen können. Damit würde die externe Evaluation auch Ausbildungsfolgen oder Konsequenzen für die Personalentwicklung haben.

Die Entwicklungen im Bereich der Steuerung von Schulen lässt sich so zusammenfassen:

- Die entscheidende Referenzlinie für Schulentwicklung sind die Lehrpersonen, ihre Schüler und das Klassenzimmer.
- Alles andere sind Rahmenbedingungen, die aber für Entwicklungsvorhaben günstiger oder weniger günstig sein können.
- Wesentlich für die Veränderung der Rahmenbedingungen vor Ort sind tatsächlich neue Formen der Organisation wie kompetente Schulleitungen oder die Steuerung der Entwicklung durch externe Evaluationen.
- Wichtig ist aber auch, dass brauchbare Instrumente zur Verfügung stehen, die den Unterricht erreichen und von der Lehrerschaft akzeptiert werden.

Diese Dimension ist in der deutschen Pädagogik immer nachhaltig unterschätzt und einem allgemeinen Technologieverdacht ausgesetzt worden. Aber Schulen bestehen aus „Technologien“, die Frage ist nur, wie brauchbar und gut sie sind. Inzwischen gibt es aber auch hier eine Dynamik, die imstande ist, die Praxis nachhaltig zu verändern. Mit den Instrumenten der Reform werde ich mich abschliessend beschäftigen. Sie reichen von Leistungstests bis hin zur Auflösung des Unterrichts im Klassenverband.

3. Erfahrungen mit Tests und anderen Instrumenten

In Schweizer Schulen werden inzwischen Tests breit eingesetzt. Mein erstes Beispiel trägt den Namen *Klassencockpit*,¹⁰ 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. *Klassencockpit* erhöht ihre Autonomie und macht ihre Urteile sicherer.

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.¹¹

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

¹⁰ <http://www.klassencockpit.ch>

¹¹ <http://www.stellwerk.ch>

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 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:

- 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 verschieden 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,¹² sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte waren umso mehr aufgefordert zu reagieren und sich zu überlegen, mit welchen Massnahmen sie die Qualität ihres Unterrichts verbessern wollen. So verwendet haben Leistungstests Potenzial für die Praxis des Förderns, das sonst leicht zu einem Thema wird, bei dem nicht genau gewusst wird, was getan werden muss.

- Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden.

¹² Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich.

- 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 im Berichtszeitraum auch umgesetzt wurden.
- 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen, was man durchaus als Erfolgsindikator betrachten kann.

Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierete, 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 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.

Schulentwicklung ist natürlich auch unterhalb der Schwelle von Bildungsstandards, Leistungstests und einer komplexen Organisation der Qualitätssicherung möglich. Ich beschreibe im Folgenden Massnahmen, die in Schweizer Schulen entweder bereits realisiert sind oder entwickelt werden. Es sind Massnahmen zur Verbesserung vor allem der Einstellungen zum Lernen und zur Erreichung von mehr Selbständigkeit bei den Schülern. Das Thema „selbständige Schule“ darf nicht so verstanden werden, dass es primär nur um Organisationsentwicklung geht. Der Kern des Themas sind nicht die Lehrkräfte, auch nicht die Schulleitungen oder die Eltern, sondern die Schüler. Dem wird niemand widersprechen, aber die Frage ist, ob auch so gehandelt wird. Eine „selbständige Schule“ macht nur Sinn, wenn die Schüler selbständiger werden, und das ist eine hohe Messlatte.

Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der der mangelnden Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler, also in einem längeren Prozess, der oft aus Sicht der Eltern verdeckt abläuft oder gut getarnt ist. Wenn Zeugnisse verteilt werden, ist es zu spät, in diese Entwicklung einzugreifen, was viele Eltern gerne täten, weil sie mit den Rückmeldungen der Kinder oft nicht zufrieden sind. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass viele Schüler lieber auf schlechte Zeugnisse

warten als ihr Leistungsverhalten zu verändern. Intransparenz bringt für sie kurzfristig Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt.

Es gibt Schweizer Schulen, die den Eltern alle vier Wochen den Leistungsstand ihrer Kinder mitteilen. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt. Schulen, die komplett auf elektronische Formate umgestellt sind, wie die *Schule für individuelles Lernen* (SiL) in Birmensdorf im Kanton Zürich,¹³ kommunizieren auf diese Weise auch mit den Schülern, sie haben jederzeit Zugriff auf den Stand ihrer Leistungsentwicklung. Aufgaben, Leistungen und Bewertungen sind gespeichert, der Lernstand ist also hoch transparent.

Mein zweites Beispiel betrifft Form und Inhalt der Zeugnisse, die oft als das genaue Gegenteil von „mehr Selbständigkeit“ hingestellt werden. Zeugnisse sind oft Ärgernisse, nicht wegen der Noten, sondern weil diese zu wenig aussagen. Als Reaktion darauf ist im Kanton Zürich das Volksschulzeugnis gründlich verändert worden, um realistischere Aussagen zu erreichen. Die wesentliche Änderung geht dahin, in bestimmten Fächern Kompetenzniveaus zu unterscheiden, also etwa in Deutsch nicht mehr pauschal Noten zu geben, sondern mit vier Notenniveaus erreichte oder nicht erreichte Kompetenzen zu bewerten. Noten werden dann vergeben in Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, und nicht mehr „in Deutsch.“

In Zukunft werden auch überfachliche Kompetenzen bewertet. Neu wird mit einem Vierschema von „trifft“ bis „trifft nicht zu“ das Arbeits- und Lernverhalten sowie das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler bewertet. Im Bereich „Arbeits- und Lernverhalten“ gibt es drei Kategorien, die in sich differenziert bewertet werden, nämlich Lernmotivation und Einsatz, Aufgabenbearbeitung und Selbsteinschätzung. Wenn mehr autonomes Lernen angestrebt wird, dann muss der Effekt in irgendeiner Form dokumentiert werden, am besten im Zeugnis. Lehrerverbände und auch Elternorganisationen haben darauf positiv reagiert, vor allem weil mehr Transparenz erreicht wird und aussagekräftiger kommuniziert werden kann.

Mein letztes Beispiel ist das inzwischen viel diskutierte und von den Medien positiv herausgestellte „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon. Es handelt sich um einen Schulversuch, der im Herbstsemester 2004/2005 erstmalig realisiert und extern evaluiert wurde (Binder/Feller-Länzlinger 2005). Während eines gesamten Halbjahres erhielten die Schülerinnen und Schüler in den Grundlagenfächern Deutsch, Mathematik, Französisch und Englisch, im Schwerpunktfach (Griechisch, Latein oder Physik) sowie im Fach Sport *keinen* auf Lektionen bezogenen Unterricht. Sie mussten ohne tägliche und direkte Anleitung durch die Lehrkräfte lernen.

„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

¹³ <http://www.sil.tagesschule.ch/>

Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., S. 7).

Das erste Semester ist evaluiert worden, weitere Erhebungen sind inzwischen erfolgt und der Versuch ist vor einigen Wochen als fester Bestandteil in das Curriculum der Schule aufgenommen worden. Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

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

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

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

Was mit solchen Versuchen angestrebt wird, ist eine aktive Schülerschaft, der zugetraut wird, dass sie im Rahmen präziser Vorgaben aktiv handeln kann, ohne ständig Anleitung zu benötigen. Es geht um eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen und die nicht darauf warten, „motiviert“ zu werden.

Mit Beispielen wie diesen ist lediglich der Anfang einer Entwicklung beschrieben, die sich beschleunigen wird. Die Beispiele aus der Praxis zeigen nämlich, dass es einen Wettbewerb um die besten Ideen gibt, der inzwischen weit gediehen ist. Es ist also falsch, den Schulen pauschal Trägheit zu unterstellen. Sie entwickeln sich nur zumeist abseits der öffentlichen Aufmerksamkeit und lernen offenbar voneinander mehr als durch Experten. Die wirksamste Form der Implementation ist die wechselseitige Beobachtung vor Ort und der regionale Austausch in Netzwerken. Wenn man sich die Entwicklung von Bildungsstandards so vorstellt, dann wirken sie weit weniger bedrohlich, als es den Anschein hat (Oelkers/Reusser 2008).

Damit bin ich fast am Ende. Ich könnte jetzt noch über neue Formen der Ausbildung sprechen, über einen neuen Berufsauftrag, über erweiterte Lehr- und Lernformen, über

Versuche, im Team zu unterrichten, über statistische Kennzahlen der Schulen¹⁴ oder über Flexibilisierung der Unterrichtszeit. Die Zeit dafür reicht nicht. Ich wollte nicht den Anschein erwecken, dass in der Schweiz alles besser sei, sondern nur, dass ernsthaft und durchaus mit Sinn für Risiken Schule entwickelt wird. Nicht alle Versuche waren erfolgreich, aber verglichen mit der Situation vor fünfzehn Jahren hat sich vieles verändert, und dies in einem ganz unschweizerischen Tempo.

Literatur

- Binder, H.-M./Trachsler, E.: *wif!* –Projekt “Neue Schulaufsicht an der Volksschule“. Externe Evaluation. Luzern: Interface 2002.
- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.
- Die Schulen im Kanton Zürich. Herausgegeben von der Abteilung Bildungsplanung/Bildungsstatistik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ausgabe 2002. Zürich 2002.
- Maag-Merki, K.: Teilautonome Volksschulen aus der Sicht der Eltern. Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion. Zürich 2000.
- Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Rhyn, H./Widmer, T./Roos, M./Nideröst, B.: Evaluation Volksschule im Kanton Zürich. Ms. Zürich 2002.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen 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 Aarau. Verf. Ms. Zürich: KBL 2005.
- Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001.

¹⁴ Jedes einzelne Schulhaus erhält fortlaufend angepasste Kennzahlen, zum einen über die Schulorganisation (etwa geleitete/nicht-geleitete Schulen), zum anderen zur demografischen Zusammensetzung (Angaben über die Verteilung nach dem Geschlecht, nach Ausländern oder Fremdsprachigen) sowie drittens über die Bildungsverläufe (Sonderstatus, Anzahl der Schüler, die eine Klasse überspringen oder eine Klasse wiederholen, Übertritte in Gymnasien). Diese Daten sind frei zugänglich: BISTA-Newsletter November 2005: <http://www.bista.zh.ch>

