

Jürgen Oelkers

Erfahrungen mit Qualitätssicherung in Schulen aus der Schweiz *)

Mein Tätigkeitsfeld ist der Schweizer Kanton Zürich. Erfahrungen mit Qualitätssicherung habe ich als Mitglied des Zürcher Bildungsrates, dem ich seit 1999 anhöre. Ich war und bin Präsident verschiedener Kommissionen des Bildungsrates, die sich mit Fragen der Qualitätssicherung befassen. Der Bildungsrat selbst ist ein strategisches Organ mit Entscheidungskompetenzen. Die Mitglieder werden vom Kantonsrat auf Vorschlag der Bildungsdirektion, also des zuständigen Ministeriums, gewählt. Die Zusammensetzung ist abhängig von Funktionen, sie also nicht parteipolitisch motiviert. Den Bildungsrat gibt es seit 1832.

Der Kanton Zürich hat seit jeher eine gewisse Führungsposition im Schweizer Bildungswesen inne gehabt, mindestens in dem Sinne, dass hier Entwicklungsarbeit betrieben wurde, von der auch andere Kantone profitieren konnten.

- Die heutige Bildungsreform in Zürich reicht von der Lehrerbildung über das nicht-konfessionelle Schulfach „Religion und Kultur“ bis zum Aufbau einer Vorschule, die den Kindergarten und die Eingangsklasse der Primarschule fusionieren soll.¹
- 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.

In Zürich stehen hinter den Projekten sieben grundlegende Strategien:

1. Mehr Autonomie für die einzelne Schule bei grundlegend veränderter Schulaufsicht.
2. Aufbau von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen.
3. Besondere Massnahmen zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten.
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.

*) Statement auf dem Expertengespräch „Nationale Nachhaltigkeitsstrategie und allgemeine und berufliche Bildung“ am 18. November 2008 im Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

¹ Es handelt sich um die Zusammenfügung 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.

7. Entwicklung neuer Instrumente zur externen und internen Schulevaluation.

Im Folgenden werde ich über zwei dieser Projekte berichten, kürzer über die Schulleitungen über die Verfahren zur Schulevaluation einschliesslich der Erfahrungen, die man damit macht sowie die Widerstände, die zu bearbeiten sind.

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 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 neuen 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. Achtjährige Gymnasien wie in Deutschland oder in Österreich werden nicht geführt.

Die weitaus meisten Kinder besuchen die Volksschule und machen hier einen Abschluss. Die Abiturientenquote liegt bei 19 Prozent, 80 Prozent eines Jahrgangs beginnen Berufslehren. Der Anteil der Schüler auf Privatschulen liegt unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Der Ausländeranteil beträgt durchschnittlich etwa 25% pro Jahrgangsstufe, ausgenommen, ähnlich wie in Deutschland, die Sonderklassen.⁴ Dabei können je nach örtlicher Situation starke Unterschiede auftreten. Es gibt im Kanton Zürich keine einheitlichen Schulverhältnisse. Die Finanzkraft der Gemeinden ist unterschiedlich, also sind auch die Schulhaushalte unterschiedlich.⁵ Gleichwohl ist Entwicklung möglich, wie sich zunächst an der Etablierung neuartiger Formen der Schulleitung zeigen lässt.

„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.

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 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.

⁴ Hier liegt der Ausländeranteil bei 58% (Daten nach: Die Schulen im Kanton Zürich 2002).

⁵ Die Unterschiede werden durch den kantonalen Finanzausgleich nicht aufgehoben.

- 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.⁶

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. 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. Hier liegt der heikle Punkt der Reform, aber auch eine Erfolgsbedingung für das Projekt der externen Evaluation.

- Mit Fortgang des TaV-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 beschäftigt waren.
- Die Akzeptanz des neuen Systems bei der Lehrerschaft in den Versuchsschulen ist insgesamt positiv, die 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 die Reform die Zustimmung der Lehrkräfte finden muss. Sie müssen Nutzen in dem sehen, was sich ändert.

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 hatten, 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 Zielvereinbarungen waren für viele der unvorbereiteten Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten.
- Und externe Evaluationen stiessen zum Teil auf heftigen Widerstand.
- Interessant ist, dass sich Abwarten offenbar nicht auszahlt, wenn erst einmal eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt ist.

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

⁶ 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.

- 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.

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 Evaluation 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 hiess während der Versuchszeit „Neue Schulaufsicht.“ Der Name wurde nicht zufällig gewählt. Die neue Schulaufsicht sollte eine zweite Ebene im Milizsystem ersetzen, nämlich die Bezirksschulpflege, die eine Art Appellationsinstanz für die Lehrkräfte darstellte und inzwischen tatsächlich abgeschafft ist, gegen zum Teil erhebliche Widerstände. Entscheidend war, dass bei der Abstimmung eine überzeugende Alternative zur Verfügung stand. Heute gibt es nur noch die Schulaufsicht in den Gemeinden und eine Fachstelle, die die Schulen evaluiert. Über deren Entwicklung berichte ich abschliessend.

Im Kanton Zürich werden seit einem Jahr sämtliche Schulen einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von der neu eingerichteten kantonalen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt wird.⁸ Die externe Evaluation ist fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Wiederum liegen jahrelange Erfahrungen vor, wiederum mit Schulen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Und auch hier mussten die abwartenden Schulen nachvollziehen, was die anderen bereits hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

- Die Reaktionen auf die externen Evaluationen waren zum Teil heftig,
- das Verfahren wurde angezweifelt,
- die Fairness der Beurteilung
- und immer auch der ganze Sinn der Steuerung durch periodische Rückmeldungen, aus denen Verpflichtungen erwachsen.

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>

Das Verfahren der externen Evaluation versteht *Schulaufsicht* als Teil der *Schulentwicklung*. Die Daten der Evaluation 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 siebenzig Schulen ausprobiert worden. Mit diesen Erfahrungen wurde das Konzept erprobt und validiert. Auch das Kernteam ist aus der Entwicklungsarbeit entstanden. Ohne diesen jahrelangen Vorlauf wäre es nicht möglich gewesen, externe Evaluationen, die politisch verdächtig waren und den Widerstand vieler Lehrkräfte gegen sich hatten, durchzusetzen. Möglich war das, weil ein örtlich angepasstes Verfahren zur Verfügung stand.

Die heutige 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 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
- 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 evaluiert worden. Die damaligen Daten zeigten, dass ein solches Verfahren 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 befürworteten das Projekt und stuften es als Qualitätsgewinn ein. Die Verfahren der Datenerhebung wurden als zweckmässig eingeschätzt und die Ergebnisse erhielten hohe Glaubwürdigkeit. Schwierigkeiten bereitete die genaue Festlegung der Folgen, die Evaluationsberichte waren nicht in jedem Falle Grundlage für wirksame Zielvereinbarungen und so für eine gezielte Entwicklungspolitik der einzelnen Schule. Ein Manko war auch, dass der Unterricht vor allem aus Zeitgründen zu wenig berücksichtigt wird (Binder/Trachsler 2002).

⁹ Für diesen Zweck ein eigenes Handbuch vor (Verfahrensschritte 2001).

- Die Evaluationsteams setzen sich aus Fachpersonen zusammen, die sämtlich über Lehrpatente und Schulerfahrung verfügen müssen, anders würden sie im Feld nicht akzeptiert.
- Man kann Evaluationsaufträge nicht einfach Evaluationsbüros übertragen, sondern muss sehr sorgfältig auf die Nähe zum Berufsfeld achten, weil sonst sofort eine Glaubwürdigkeitslücke entsteht.
- Schulen sollten von Lehrkräften evaluiert werden, wenngleich solchen, die auch über weitergehende Berufserfahrungen verfügen und die kompetent sind für das Evaluationsgeschäft.

Wenn Schulen lernen sollen, ihre Karten offen zu legen und sich so transparent wie möglich darzustellen, müssen sie feldspezifische Kompetenz voraussetzen. Das gilt auch umgekehrt, die Akzeptanz der Daten und Aussagen von Evaluationen ist umso höher, je mehr die Lehrkräfte den Eindruck erhalten, die Evaluatoren verstehen etwas von der Sache des Unterrichtens und des Schulehaltens. Man kann also nicht mit einem Consulting-Büro Schulen evaluieren.

Die externen Evaluationen haben auch einen Binnenaspekt. Projekte der externen Evaluation sind abhängig von ihrer eigenen Entwicklung, sie lernen mit Aufbau und Fortgang der eigenen Praxis. Die Evaluationsteams müssen ein Sensorium für Aufgabe und Feld herausbilden, das zu einer spezifischen Kompetenz wird. Vergleicht man die Evaluationsberichte, die während der Erprobungsphase von 1999 bis 2004 verfasst wurden, dann lässt sich feststellen, dass erst allmählich die Sprache gefunden wurde, Stärken und Schwächen einer Schule so herauszuarbeiten, dass die Darstellung gleichermassen akzeptabel *und* wirksam ist. Die Sprache muss deutlich genug sein, dass die Schwächen nicht verdrängt werden, ohne die evaluierte Schule vor den Kopf zu stossen.

Die Berichte sind letztlich Aufforderungen zur innerschulischen Auseinandersetzung, an deren Ende Zielvereinbarungen stehen. Ziele sind solange lediglich semantische Formeln, wie nicht klar ist, worauf sie sich beziehen. Die Berichte der Evaluationsteams bieten neue Zugänge zur Schulentwicklung, die mit den Beteiligten so kommuniziert werden müssen, dass sie aussichtsreich erscheinen. Auch hier kommt sehr viel auf die Schulleitung an, die für die Übersetzung der Daten und Befunde aus der Evaluation in die konkrete Entwicklungsarbeit der Schule sorgen muss.

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 je nach ihren Bedürfnissen abrufen können. Damit hat die externe Evaluation auch Ausbildungsfolgen oder Konsequenzen für die Personalentwicklung. Die Erfahrung zeigt, dass besonders die klare Benennung von Schwächen unmittelbar Handlungsbedarf nach sich zieht. Dieser Impuls muss genutzt werden.

Die neue „Fachstelle für Schulbeurteilung“ hat im Schuljahr 2006/2007 ihre Arbeit aufgenommen. In diesem Schuljahr wurden 42 Schulen evaluiert, das war etwa die Hälfte der Zahl, die für den Vollausbau vorgesehen ist. Im noch laufenden Schuljahr 2007/2008 werden 90 Schulen evaluiert. Zu Beginn des Jahres 2008 waren 26 Fachpersonen für Schulevaluation

tätig, 12 weitere werden im Verlaufe des Jahres rekrutiert. Das Curriculum aller Fachpersonen ist im Internet zugänglich, die besuchten Schulen wissen also, wer zu ihnen kommt.¹⁰

- „Vollausbau“ heisst, die Fachstelle kann dann über 30 Vollzeitstellen verfügen sowie über einen Etat vom 5.2 Millionen Franken.
- Sie ist für den gesamten Bereich der obligatorischen Schule zuständig, nicht jedoch für Gymnasien und Berufsschulen.
- Die Anstellung der Fachpersonen ist flexibel, liegt aber in keinem Falle unter 50%.

Das heisst auch, die Fachpersonen sind noch in anderen Feldern im Bildungsbereich tätig und nutzen so mehrfache Erfahrungen. Eine kommerzielle Verwendung ihres Know How ist ausgeschlossen. Sie dürfen zum Beispiel keine Weiterbildungsfirmen unterhalten, die auf ihre eigenen Befunde reagieren würden. Das ist durchaus ein Problem, weil die Schulen die Evaluatoren fragen, ob sie ihnen bei der künftigen Entwicklung zur Seite stehen können. Aber genau das ist ausgeschlossen. Der Grundsatz lautet: Wer evaluiert, entwickelt nicht.

Mit den Fachpersonen für Schulevaluationen entsteht ein neuer Berufsstand, für den es bisher noch keine Ausbildung gibt. Die Fachstelle stellt ihr Personal selbst ein und prüft bei Anstellung neben der Eignung für die Tätigkeit auch die Vorkenntnisse. Die gewählten Fachpersonen werden zu Beginn ihrer Tätigkeit mit den Anforderungen vertraut gemacht, wobei die Fachstelle vor allem in das Verfahren der Evaluation einführt. Die Auswahl der Evaluatoren ist von zentraler Bedeutung. Die Teams wechseln ständig, jeder muss mit jedem kooperieren können, und jede Fachperson muss auch imstande sein, ein Team zu leiten.

- Das Verfahren basiert auf neun Qualitätsanforderungen (QA),
- die sich auf die drei zentralen Bereiche der Schulentwicklung beziehen
- und für die je drei bis Indikatoren zur Verfügung stehen.

Die Qualitätsanforderungen sind in einem umfangreichen Handbuch Schulqualität näher beschrieben und auch empirisch fundiert worden, soweit das auf dem Stand der Forschung möglich war. Das Handbuch lag 2005 vor¹¹ und bildete eine wichtige Grundlage für den Entwicklungsprozess der Fachstelle. Allerdings sind die neun Qualitätsanforderungen nicht direkt aus dem Handbuch übernommen, sondern für die Aufgaben und Möglichkeiten der Evaluation an gepasst worden.

Evaluationen haben nur begrenzte Zeitressourcen zur Verfügung, sodass nicht alles gemacht werden kann, was sinnvoll erscheint. Auch das Verfahren selbst wurde allmählich einer Standardisierung unterzogen, insbesondere im Blick auf die Berichte, weil anders die Ressourcen nicht ausreichten. Was am Anfang noch individuelle Prosa war, wurde im Laufe der Erfahrung zu einem genormten Produkt, das von Kriterien und Vergleichsdatenausgeht. Die normative Grundlage sind die neun Qualitätsanforderungen, die den Schulbesuchen sowie den Evaluationsberichten zugrundeliegen und an denen sich auch die Selbstevaluationen der Schulen orientieren.

In der Übersicht sehen die Qualitätsanforderungen so aus:

¹⁰ <http://www.fsb.ch.zh>

¹¹ Es handelt sich um eine vom Zürcher Bildungsrat im September 2005 verabschiedete Erprobungsfassung. Die definitive Fassung wird voraussichtlich im Sommer 2010 vorliegen. Der jetzige Text ist zugänglich unter: http://www.bi.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/de/Projekte/Handbuch_SQ.html

1. Lebenswelt Schule

- *QA 1: Die Schule pflegt eine lebendige und wertschätzende Schulgemeinschaft*
 - Indikator a: Die Schüler fühlen sich untereinander wohl und auf dem Schulgelände sicher.
 - Indikator b: Die Schule fördert durch gemeinsame Anlässe den Kontakt zwischen allen Schülern.
 - Indikator c: Die Schüler fühlen sich von den Lehrpersonen ernst genommen und fair behandelt.
 - Indikator d: Die Schüler werden durch geeignete Einrichtungen in die Gestaltung des Schulalltags mit einbezogen.
- *QA 2: Die Schule stellt die Entwicklung verbindlicher Verhaltensregeln und ihre Einhaltung sicher*
 - Indikator a: Die Schule hat gemeinsame Regeln für das Verhalten der Schüler.
 - Indikator b: Die Schüler kennen und verstehen die geltenden Verhaltensregeln.
 - Indikator c: Die Schule achtet auf die Einhaltung der Regeln und reagiert auf Regelverletzungen angemessen.

2. Lehren und Lernen

- *QA 3: Der Unterricht ist klar strukturiert und anregend gestaltet*
 - Indikator a: Der Verlauf des Unterrichts in sich stimmig strukturiert.
 - Indikator b: Die Lehrpersonen geben den Schüler einen nachvollziehbaren Orientierungsrahmen.
 - Indikator c: Die Lehrperson gibt klare mündliche und schriftliche Anweisungen bzw. Aufträge.
 - Indikator d: Die Lehrperson gestaltet den Unterricht anregend.
- *QA 4: Die Lehrpersonen gestalten differenzierte und individualisierte Unterrichtssequenzen*
 - Indikator a: Die Lehrpersonen setzen Lehr- und Lernformen ein, die ein individuelles Lernen ermöglichen.
 - Indikator b: Die Lehrpersonen differenzieren das Angebot etwa nach Schwierigkeitsgrad, Lerntempo oder Interesse der Schüler.
 - Indikator c: Die Lehrpersonen fordern von den Schülern individuell angemessene Leistungen.
- *QA 5: Die Lehrpersonen schaffen ein lern- und leistungsförderndes Klassenklima*
 - Indikator a: Die Lehrperson unterstützt die Schüler durch Ermutigung und Anerkennung.
 - Indikator b: Der Umgang in der Klasse ist respektvoll, ausgrenzendes Verhalten wird nicht akzeptiert.
 - Indikator c: Der Unterricht verläuft störungsarm, der Umgang mit Störungen ist eingespielt.
- *QA 6: Massstäbe und Methoden der Beurteilung sind nachvollziehbar und fair.*
 - Indikator a: Die Leitungserwartungen sind den Schülern klar.
 - Indikator b: Die wichtigsten Bewertungskriterien sind für die Schüler wie für die Eltern transparent und nachvollziehbar.
 - Indikator c: Schüler wie Eltern halten die Beurteilung für fair.

3. Führung und Management

- *QA 7: Die Schulleitung führt im personellen, pädagogischen und organisatorischen Bereich wirkungsorientiert*
 - Indikator a: Die Schulleitung führt regelmässige und zielorientierte Führungsgespräche mit allen Mitarbeitenden.
 - Indikator b: Die Schulleitung sorgt dafür, dass pädagogische Fragen systematisch thematisiert werden.
 - Indikator c: Die Schulleitung sorgt dafür, dass Aufgaben und Kompetenzen der an der Schule Tätigen klar geregelt sind und verbindlich umgesetzt werden.
 - Indikator d: Die Schulleitung sorgt dafür, dass sich das Schulteam an gemeinsamen Vorstellungen von Schul- und Unterrichtsqualität orientiert.¹²
- *QA 8: Die Schule evaluiert regelmässig wichtige Bereiche des Unterrichts und der Schule*
 - Indikator a: Schulentwicklungen werden systematisch evaluiert.
 - Indikator b: Die Lehrpersonen holen regelmässig ein 360°-Feedback zu ihrer Praxis ein.
 - Indikator c: Unterrichtsentwicklungen auf Schulebene werden systematisch evaluiert.
- *QA 9: Schulleitung und Lehrpersonen informieren die Eltern regelmässig über Schule und Unterricht sowie über die schulische Entwicklung ihres Kindes*
 - Indikator a: Die Schulleitung informiert die Eltern regelmässig über wichtige Vorhaben, Ereignisse und Entwicklungen an der Schule.
 - Indikator b: Die Lehrpersonen informieren die Eltern regelmässig über den Klassenbetrieb und den Unterricht.
 - Indikator c: Die Lehrpersonen informierten die Eltern regelmässig über Leistung und Verhalten ihrer Kinder.

Das Qualitätsprofil einer Schule wird von den Evaluatoren mit Hilfe eines Bewertungsbogen festgehalten. Die Kriterien entsprechen genau den neun Qualitätsanforderungen. Jeder der insgesamt 30 Indikatoren wird benotet und jede einzelne Qualitätsanforderung erhält eine Gesamtnote. Die Schulen legen ein eigenes Portfolio an, in dem sie ihre Basisdaten sowie ihre bisherigen Aktivitäten darstellen. Dieses Schulportfolio ist das erste Dokument, das die Evaluatoren von der Schule erhalten, die sie besuchen. Es umfasst folgende Rubriken:

- Zahlen und Fakten der Schule
- Organisation, Führung und Zusammenarbeit
- Schulprogramm und Unterrichtsentwicklung
- Pädagogische Leitideen und Schwerpunkte
- Analyse der Stärken und Schwächen
- Schulische Qualitätssicherung

Ausserdem äussern sich die Schulen zu besonderen Schwerpunktthemen der Evaluation, die sich an alle Schulen wenden und die politisch festgelegt werden. Derzeit ist das Pflichtthema „Sprachförderung Deutsch.“ Die Schulen müssen offen legen, was sie in diesem Bereich unternommen oder eben auch nicht unternommen haben. Leseförderung und Deutschkenntnisse sind dann nicht mehr ins Belieben der einzelnen Schule gestellt.

¹² Gemeint sind Leitbild, Jahresziele, Schulprogramme oder auch Minimalstandards für den Unterricht.

Eltern, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler werden vor und während dem Schulbesuch anonym befragt. Es stehen vier Fragebögen zur Verfügung. Bei den Schülern wird zwischen Mittel- und Oberstufe unterschieden, die Unterstufe wird nicht befragt. Ausserden werden zu dem Pflichtthema vertiefende Leitfadeninterviews durchgeführt. Für die Unterrichtsbeurteilung steht ein Beobachtungsbogen zur Verfügung, der sich auf die Qualitätsanforderungen drei bis fünf bezieht. Alle Indikatoren werden benotet, die Skala sieht wie folgt aus:

1. Ungenügende Praxis/nicht vorhanden.
2. Mässig ausgeprägte Praxis, funktionierend.
3. Gute, bewusste Praxis.
4. Exzellent, beispielhaft.

Auf diesem Wege kann dann die viel zitierte „best practice“ sichtbar werden, was wiederum Konsequenzen für die Weiterbildung haben wird. Man kann nicht von „den Besten“ lernen, wenn man nicht weiss, wo sich diese befinden. Das gilt natürlich auch für die besten Schulen.

Die Schule erhalten nach Abschluss der Datenaufnahme und Auswertung der Befunde einen speziell für sie verfassten Bericht. Darin werden am Ende klare Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Schule ausgesprochen. Die Empfehlungen lauten etwa:

- Wir empfehlen Ihnen, die individuelle Lernstandserfassung und die Förderplanung im Sinne einer Bündelung von Ressourcen zu vereinheitlichen.
- Wir empfehlen Ihnen, die Unterrichtspraxis zum Evaluationsgegenstand zu machen.
- Wir empfehlen Ihnen, Resultate vergleichender Lernstandserhebungen systematisch für Ihre Schule und insbesondere für die Sprachförderung zu nutzen.

Die Fachstelle legt jährlich zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich einen Bericht über die Schulevaluationen vor, der politisch bewertet wird und Massnahmen nach sich zieht. Der erste vollständige Bericht wird im Februar 2009 vorliegen. Es ist kein „Bildungsbericht“, der sich hinter Statistiken zurückzieht sondern eine sehr präzise Beschreibung von Stärken und Schwächen des kantonalen Systems mit örtlich gewonnenen Daten. Ein Ergebnis ist erwartbar: Die Akzeptanz widerspiegelt die Beurteilung.

Literatur

Albjerg Graham, P.: Joseph Mayer Rice as a Founder of the Progressive Education Movement. In: Journal of Education Measurement Vol. 3, No. 2 (June 1966), S. 129-133.

Ayres, L-P.: Measuring Educational Processes through Educational Results. In: School Review Vol. 20 (1912), S. 300-309.

Banerij, M.: An Assessment of the Importance of Joseph Mayer Rice in American Educational Research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans. LA, April 5-9, 1988). Ms. 1988.

Binder, H.-M./Trachsler, E.: *wif!* –Projekt „Neue Schulaufsicht“ an der Volksschule. Externe Evaluation. Luzern 2002.

- Die Schule im Kanton Zürich. Zürich 2002.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Kellaghan, Th. (Ed.): International Handbook of Educational Evaluation. Part One. Dordrecht NL: Kluwer Academic Publisher 2002.
- Levin, H.M.: A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review, Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363-391.
- MacDonald, A.: Experimental Study of Children, Including Anthropometrical and Psycho-Physical Measurements of Washington School Children, and a Bibliography. In: Report of the Commissioner of Education. Washington D.C.: National Printing Office 1897/1898, chapters XXI/XXII.
- 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.
- Ravitch, D.: Testing and Accountability, Historically Considered. In: W. M. Evers/H.J. Walberg (Eds.): School Accountability. Stanford Ca.: Hoover Press 2002, S. 9-21.
- Rhyn, H./Widmer, T./Roos, M./Nideröst, B.: Evaluation Volksschule im Kanton Zürich. Ms. Zürich 2002.
- Rice, J.M.: Our Public-School System: Evils in Baltimore. In: The Forum Vol. 14 (October 1892), S. 146ff.
- Rice, J.M.: Our Public School System of New York City. In: The Forum Vol. 14 (January 1893), S. 617ff.
- Rice, J.M.: The Public-School System of the United States. New York: The Century Co. 1893a.
- Rice, J.M.: Scientific Management in Education. New York: Hinds, Noble&Eldredge 1912.
- Sachs Adams, G./Torgerson, Th. L.: Measurement and Evaluation for the Secondary-School Teachers: With Implications for Corrective Procedures. New York: Dryden Press 1956.
- Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001.
- Washburne, C./Stearns, M.M.: Better Schools: A Survey of Progressive Education in American Public Schools. New York: John Day and Comp. 1928.