

Jürgen Oelkers

Evaluation und Schulentwicklung^{)}*

Das deutsche Schulwesen kennt eine grundlegende Paradoxie, die bislang schwer zu durchbrechen war: Die extrem aufwändige Steuerung durch Vorschriften richtete und richtet sich auf eine de facto hochgradig autonome Schule, die sehen muss, wie sie zurechtkommt. Das geschieht mit starken individuellen Belastungen oft sehr erfolgreich. Die Frage ist daher nicht, ob es Schulqualität gibt oder nicht, sondern auf welche Weise die vorhandene Qualität verbessert werden kann. Als ein Kernproblem erweist sich dabei, wie neue Instrumente und Verfahren in der Schule Akzeptanz finden oder wie sie implementiert werden können, ohne immer gleich abgestossen zu werden.

Man kann sich das Innenleben von Schulen auch wie einen Immunkörper vorstellen, der abwehrt, was nur die Belastungen steigert. Wer etwas ändern will, darf also nicht wie eine drohende Krankheit erscheinen. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Schulen auf Anliegen der Qualitätsentwicklung konstruktiv reagieren. Ich gehe davon aus, dass sie viel Erfahrung darin haben, Reformanliegen zu unterlaufen und auszubremsen, besonders solche, die mit überflüssiger Mehrarbeit verbunden sind. Deswegen spreche ich auch gelegentlich von einem *listigen* System. „Listig“ ist ein Verhalten, das vorgibt, etwas Unnützes zu tun, und unter Hand bewahrt, was sich als sinnvoll herausgestellt hat.

Was heisst unter diesen Voraussetzungen Schulentwicklung? Diese generelle Frage werde ich in drei Teilfragen zerlegen. In einem ersten Schritt gehe ich auf Strategien der Qualitätssicherung ein. Hier lautet die Teilfrage: Welche Verfahren und Instrumente sind nötig, damit eine nachhaltige Entwicklung eingeleitet werden kann? (1) Danach stelle ich Erfahrungen mit Organisationsentwicklung aus der Schweiz vor. Hier lautet die Frage: Unter welchen Umständen entwickelt sich die Schule tatsächlich und was verhindert, dass Reform nur als rhetorische Figur Realität ist? (2) Abschliessend berichte ich über einige konkrete Beispiele. Hier lautet die Frage, was im laufenden Betrieb erreicht werden kann, wenn Akzeptanz für Veränderungen vorhanden ist (3).

1. Strategien der Qualitätssicherung

Von ihrer Struktur her ist die deutsche Schule bislang eine typische Unterrichtsschule, das Hauptaugenmerk liegt darauf, dass der Stundenplan erfüllt und nicht, welche Qualität erzeugt wird. PISA war deswegen ein so grosser Schock, weil die gute Qualität einer Lesekultur vorausgesetzt, nie jedoch ernsthaft geprüft wurde. Weil das so ist, steht Qualitätssicherung zu Recht ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda. Standards, Förderung der Schüler und Aufbau von Feedback-Kulturen sind Elemente eines umfassenden

^{*)} Vortrag am 20. November 2007 in Gifhorn.

Programms der Schulerneuerung (Oelkers 2003), und zwar unabhängig davon, wie die Systemfrage beantwortet wird, die derzeit wieder eifrig diskutiert wird, vor allem weil Wahlen anstehen (Oelkers 2006).

„Qualitätssicherung“ ist in den Ohren mancher Lehrkräfte zu einem Unwort geworden: es verspricht viel und hält nichts. Wenn das vermieden werden soll, muss es das Wort eine präzise Bedeutung erhalten, die sich nicht einfach auf eine Floskel bezieht. Möglich ist das, wenn man den defensiven Ton beseitigt, also nicht einfach von Gefährdungen ausgeht, angesichts derer man nur schliessen kann, bereits bestehende grosse Defizite könnten noch grösser werden. Offensiv ist mit „Qualitätssicherung“ eine Aufgabe definiert, die sich auf die *Entwicklung* der Schulen konzentriert und die nicht einfach nur ängstliche Bewahrung angesichts von drohendem Zerfall vor Augen hat.

Dies vorausgesetzt, hat Qualitätssicherung im Schulbereich in aller Regel mindestens acht ausschlaggebende Elemente:

- Zielsteuerung der Schulentwicklung und Kompetenzorientierung des Unterrichts,
- Aufbau von Schulleitungen mit Weisungsbefugnissen,
- höchst mögliche Transparenz des schulischen Angebots,
- Unterricht und Leistungsbewertung nach Standards,
- Mitarbeiterbeurteilung und interne Evaluation,
- regelmässige externe Evaluationen,
- Offenlegung der dabei erzeugten Daten,
- Zielvereinbarungen im Blick auf die nächste Etappe der Schulentwicklung.

Das sind Instrumente der Professionalisierung, die heute international üblich sind und ihre Erprobung hinter sich haben. Die Entwicklung im deutschsprachigen Bildungsraum vollzieht nur nach, was in skandinavischen oder angelsächsischen Systemen vor zehn oder fünfzehn Jahren begonnen wurde. Im Blick darauf trägt der Eindruck nicht, dass Bildungssysteme auf dieser Linie modernisiert werden, mit Qualitätsgewinnen, wie der Vergleich zwischen guten und weniger guten Ländern der PISA-Studie zeigt.

Eine der zentralen Forderungen ist die regelmässige Evaluation der Qualität einer Schule. Das Konzept der *accountability*, also der Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Bildungsqualität ihrer Schüler, geht auf einen Aufsatz zurück, den der amerikanische Bildungsökonom Harry Levin¹ im Jahre 1974 in Zeitschrift *School Review* veröffentlichte. Seitdem ist das Thema politisch stark aufgewertet worden, ohne an dem einfachen Modell von Levin viel zu verändern. Es beschreibt, was Evaluation im Kern ausmacht und wozu sie in der Praxis dienlich sind. Die Verantwortung der Schule kann nicht abstrakt definiert werden, sondern verlangt die Beobachtung des Prozesses und so eine Datenbasis. Anders kann jeder Verantwortung reklamieren, ohne zur Rechenschaft verpflichtet zu sein. Oder es kann jeder Verantwortung bestreiten, obwohl die Zuständigkeit gegeben ist. Die Rechenschaft über das Erreichte ist in der Schweiz die zentrale Begründung hinter den Reformen.

Das Modell von Harry Levin umfasst

¹ HARRY M. LEVIN ist derzeit William Heard Kilpatrick Professor of Economics and Education am Teachers College der Columbia University. Er leitet das *National Center for the Study of Privatization in Education* (NCSPE).

1. *Ziele*: Erreichbare Endzustände eines Prozesses.
2. *Mittel*: Massnahmen, die sicherstellen, dass der begonnene Prozess in Richtung Ziele verläuft.
3. *Feedbackschleifen*: Regelmässige Überprüfung der erreichten Qualität.
4. *Folgen*: Anpassung des Prozesses in Richtung Feedback-Daten.²

Das ist die Basisidee hinter dem, was heute „Evaluation“ genannt wird. Evaluieren werden können die Leistungen der Schüler, die Kompetenz der Lehrkräfte oder die Qualität der Schulen. Zugrunde gelegt wird jeweils das Modell von Levin. „Qualität“ wird nicht mit abschliessenden Noten, sondern mit Hilfe von Feedbackschleifen *im* Prozess beschrieben. Damit wird es theoretisch möglich, nicht einfach nur Ziele zu formulieren, sondern den Prozess zu beeinflussen. Es ist im Sinne dieses Prozessmodells falsch oder irreführend, aus allgemeinen Lernzielen operative abzuleiten und dabei stehen zu bleiben; entscheidend ist, die tatsächlichen Erfahrungen einschätzen und korrigieren zu können.

Grundlegend im Prozess der Qualitätssicherung ist immer die Orientierung am Resultat. Auch Bildungsstandards sollen eingeführt werden, um diesen Prozess der, wie man etwas unschön sagt, „Outputsteuerung“ zu intensivieren und zu beschleunigen. Die Idee der „Bildungsstandards“ formuliert eine Zielerreichung auf verschiedenen Stufen oder Kompetenzniveaus, die fortlaufend getestet werden soll (Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards 2003). Diese Politikstrategie wird auf die Schulen zukommen, wobei zunächst wichtig ist, was unter „Standards“ genau vorgestellt werden soll. Die amerikanische Historikerin Diane Ravitch hat vor zehn Jahren einen allgemeinen Vorschlag dargelegt, wie sich inhaltliche Standards auf Curricula beziehen lassen. Sie unterscheidet drei Merkmale oder Dimensionen, nämlich

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Leistungsniveaus: *performance standards*;
- und Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernen bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards* (Ravitch 1995)

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, eine Forderung, die nicht wenige Schulen in einige Verlegenheit stürzen würde, legt man zugrunde, dass Absprachen zwischen den Lehrkräften bislang kaum bestehen, Lehrpläne nicht den Unterricht bestimmen und Inhalte kaum nach Prioritäten geordnet werden. Damit aber werden die Lernerwartungen unspezifisch oder diffus, während es darauf ankommt, sie möglichst präzise zu formulieren und zu kommunizieren. Inhaltliche Standards allein sind nicht genug. Es müssen auch Leistungsniveaus unterschieden werden, also das, was minimal und maximal erreicht werden kann. Die Differenzierung von objektiven Leistungsniveaus hätte etwa für die Praxis der Notengebung weit reichende Konsequenzen.

Die Leistung wird nach Domänen und Niveaus unterschieden. Aus den je erreichten Niveaus entstehen individuelle Leistungsprofile, die zusammen mit persönlichen Portfolios die herkömmlichen Noten ergänzen, ersetzen oder zumindest herausfordern. Zentral ist

² „An accountability system is a closed loop reflecting a chain of responses to perceived needs or demands; an activity or set of activities that emerges to fill those demands; outcomes that result from those activities; and feedback on outcomes to the source of the demands. The feedback may generate new demands or a regeneration of the old ones; in either case, the previous set of activities may be modified or remain intact; a new or altered set of activities may be produced; and the loop is completed again with feedback to the source of the demands“ (LEVIN 1974, S. 375).

schliesslich auch die Frage der Ressourcen. Sie bestimmt, was Diane Ravitch die *Möglichkeit*, lernen zu können, nennt. Ressourcen schlagen sich nicht nur in Budgets nieder. *Alles*, was zum Lernen genutzt werden kann, ist eine Ressource, die Kompetenz der Lehrkräfte ebenso wie die Medien, die Unterstützungssysteme, die Lern- und Arbeitstechniken oder auch die Interessen, die sich mit einem Fach oder einem Lehrgang verbinden. Ressourcen dürfen also nicht lediglich materiell verstanden werden, oft sind symbolische Ressourcen für den Lernerfolg wichtiger als die materielle Ausstattung, aber auch symbolische Ressourcen lassen sich standardisieren, man denke an Logos, didaktische Markierungen oder Leitbilder.

Für die Bedeutung der Ressourcen spricht auch die Empirie: Es ist ein wenig beachtetes Resultat der ersten PISA-Studie, dass tatsächlich die vor Ort vorhandenen *Möglichkeiten* des Lernens, also die schulischen Ressourcen, den gewichtigsten internen Faktor ausmachen, die Leistungen der Schüler zu beeinflussen. Damit ist ein bestimmter Schluss verbunden, der für Standards spricht und sich zugleich als Widerspruch zu einer liberalen, klientenzentrierten Didaktik verstehen lässt: Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt. Das erklärt zum Beispiel, warum E-Learning-Programme oft sehr stark lernzielorientiert verfahren und keineswegs einer konstruktivistischen Didaktik folgen.

In meinem nächsten Schritt stelle ich Erfahrungen mit gesteuertem Wandel dar. In den Schulen geschieht sehr viel ungesteuert und auf informellem Wege. Auf der anderen Seite sind Erlasse, die steuern sollen, wenig wirksam. Umso wichtiger ist dann die Frage, unter welchen Umständen Entwicklungen über die einzelne Schule hinaus beeinflusst werden können. Schulen sind immer individuelle Grössen, die nie zweifach vorhanden sind. Jede Schule nimmt von sich an, sie habe eine eigene - *ihre* - Identität. Wo das anders ist, etwa in der „Berlitz-School,“ hat man Mühe, eine Schule zu erkennen. „Lernstudios“ sind erst dann Schulen, wenn sie mehr sind als ein Nachhilfeangebot. Wie also kann von „Steuerung“ die Rede sein? Ich werde mich zur Beantwortung auf zwei Beispiele beziehen, an denen sich die Schulentwicklung im Schweizer Kanton Zürich darstellen lässt.

2. Erfahrungen mit gesteuertem Wandel

Der Kanton Zürich hat seit jeher eine gewisse Führungsposition im Schweizer Bildungswesen inne gehabt, mindestens in dem Sinne, dass hier Entwicklungsarbeit betrieben wird, von der auch andere Kantone profitieren. Die Reform in Zürich reicht von der Lehrerbildung bis zur Grundstufe,³ 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 eher eine untergeordnete Rolle. Wenn Vergleiche gezogen werden, dann mit den anderen Kantonen, nicht mit einem

³ 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.

vermeintlichen Idealsystem. Nicht der Abstand zum Ideal ist entscheidend, sondern die Kohärenz der einzelnen Projekte, was schwierig genug ist. Am Anfang stand kein Masterplan, sondern verschiedene Skizzen, die sich erst allmählich zu einer Projektserie verdichteten. Pläne aus einem Guss, die von Anfang alles unter Kontrolle haben, sind Behördenphantasien; die Wirklichkeit muss sich korrigieren können.

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 zwei Projekte beziehen, nämlich den Aufbau kompetenter Schulleitungen sowie externe Evaluationen. Beide Projekte sind ausgereift genug sind, um Schlussfolgerungen zuzulassen. Und sie sind möglicherweise auch für ein deutsches Publikum von Interesse.

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.⁴ Im Blick auf die Schulverhältnisse in Zürich müssen nochmals 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 sechsten⁵ oder nach der achten, bzw. neunten 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.⁶

⁴ Das Kürzel dieser Reform heisst *wifl* 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.

⁵ 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.

⁶ Vergleichsstudien liegen nicht vor.

Die weitaus meisten Kinder besuchen aber die Volksschule. Der Anteil der Schüler auf Privatschulen liegt unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Die durchschnittliche Klassengrösse beträgt durchgehend etwa 20 Schüler, die Abiturientenquote liegt bei 19 Prozent, der Ausländeranteil beträgt durchschnittlich etwa 25% pro Jahrgangsstufe, ausgenommen, ähnlich wie in Deutschland, die Sonderklassen.⁷ 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.⁸ 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. 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.⁹ 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.

Was sind die Ergebnisse des Projekts im Blick auf die Schulleitungen? 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 ist insgesamt positiv, die Anfangschwierigkeiten 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.

Im Unterschied zu den alten Hausvorständen erfahren die neuen Schulleitungen einen, wie es in einer Evaluationsstudie heisst, „enormen Zuständigkeitszuwachs“ (Rhyn/Widmer/Roos/Nideröst 2002, S.79). Das wird entgolten: Die meisten der alten Hausvorstände haben keine Unterrichtsentslastung, während die Hälfte der Schulleitungen in

⁷ Hier liegt der Ausländeranteil bei 58% (Daten nach: Die Schulen im Kanton Zürich 2002).

⁸ Die Unterschiede werden durch den kantonalen Finanzausgleich nicht aufgehoben.

⁹ 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.

den Projektschulen¹⁰ 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. Im Bereich „Schulentwicklung“ nähern sich die Lehrkräfte und die Leitungen der Versuchsschulen sogar ihrer Optimalvorstellung der Zuständigkeitsverteilung an (ebd., S. 90). Das bestätigt den Befund einer 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 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 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,
- 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,

¹⁰ Die Projektschulen sind unterschiedlich gross und verfügen auch über eine unterschiedliche Ausstattung.

- gemeinsame Kriterien für die Notengebung innerhalb der Schule.

Das muss jeweils mit dem Kollegium abgestimmt sein und ist allein aus diesem Grunde eine komplexe Führungsaufgabe. Nicht alle diese Massnahmen werden unmittelbar Erfolg haben, schon gar nicht gleichzeitig. Die Entwicklung von Schulqualität muss immer von verschiedenen Perspektiven ausgehen und unterschiedliche Interessen in Rechnung stellen. Für die Lehrkräfte hat das Tagesgeschäft Vorrang, und die Reformen werden sich daran messen lassen müssen, was sie zur Verbesserung des Tagesgeschäfts beitragen.

Mit dem neuen Gesetz 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 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.

Aus den bisherigen Erfahrungen mit „teilautonomen Volksschulen“ lassen sich im Blick auf Erfahrungen mit neuen Schulleitungen vorsichtig einige Verallgemeinerungen ableiten, die auch über den Kanton Zürich hinaus von Interesse sein dürften. Neue Organisationsformen verbessern die Unterrichtsqualität nicht automatisch, aber Unterricht ist abhängig von einer qualitativ guten Schulorganisation. Ohne Schulleitungen, die über Kompetenz und Weisungsbefugnis verfügen, ist Qualitätssicherung nur zufällig oder individuell möglich. Sie wäre abhängig vom je gegebenen oder nicht gegebenen Engagement der einzelnen Lehrkräfte, das bekanntlich abnutzen oder sich überraschend verlagern kann. Die Verbesserung der durchschnittlichen Bildungsqualität der Schüler, die Forderung nach PISA, kann aber nicht der Zustimmung oder Ablehnung einzelner Lehrkräfte überlassen bleiben, sondern verweist auf hohen Steuerungsbedarf und so auf Leitung.

Genereller gesagt und auf Unterricht bezogen: 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 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.

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.

Das Wort „Kontrolle“ hören Lehrkräfte nicht gerne. Gemeint sind Rückmeldungen über den Stand der Entwicklung und die örtliche Problemsituation, die von der Schule genutzt werden können. Dazu gehören in Zukunft Tests, aber auch externe Evaluationen. Auch dieser Ausdruck löst bei deutschen Lehrkräften Stirnrunzeln und Abwehr aus, während in der Schweiz wiederum Entwicklungsarbeit vorliegt, über die ich im Folgenden kurz berichten werde. Auch dieses Projekt der Bildungspolitik wird in Deutschland allmählich Realität, so dass sich vielleicht auch hier ein Blick über den Zaun lohnt.

Evaluation von Aussen stellen eine weitgehende Veränderung der Schulaufsicht dar, die in ihrer Grundform aus dem 19. Jahrhundert stammt und die nicht zufällig „Inspektorat“ hiess. Ein Inspektor¹¹ 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. Die Entwicklung in manchen deutschen Ländern, die alten Inspektorate neu zu beleben, wird sich an diesem Kriterium messen lassen. 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, heisst „Neue Schulaufsicht.“ Es ist kein Inspektorat. Das neue Verfahren versteht *Schulaufsicht* als Teil der *Schulentwicklung*. Gemeint ist Folgendes: Im Kanton Zürich werden sämtliche Schulen 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 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 „Neuen Schulaufsicht“ durchgeführt. Das Verfahren und seine Rahmenbedingungen lassen sich allgemein so beschreiben:

¹¹ Das lateinische Verb *inspicere* bezieht sich auf „hineinsehen“, „mustern“ oder „untersuchen“, also auf ein Objekt oder eine Situation, die selbst passiv gelassen werden.

- Die Teams der „neuen Schulaufsicht“ 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.¹²
- 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 ihrerseits 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. Schwierigkeiten bereitet noch 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. Ein Manko ist auch, dass der Unterricht vor allem aus Zeitgründen zu wenig berücksichtigt wird (Binder/Trachsler 2002).

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 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 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 worden, 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.

3. Erfahrungen mit Tests und anderen Instrumenten

¹² Inzwischen liegt für diesen Zweck ein eigenes Handbuch vor (Verfahrensschritte 2001).

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).

Mein erstes Schweizer Beispiel trägt den Namen *Klassencockpit*,¹³ 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.

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 entgegengewirkt werden, das *Stellwerk* heisst.¹⁴

In einem *Stellwerk* werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in

¹³ <http://www.klassencockpit.ch>

¹⁴ <http://www.stellwerk.ch>

zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch eine objektivierete 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:

- 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,¹⁵ 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.

- 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 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 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. Gemeint ist damit

¹⁵ Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich.

nicht die geheimnisvolle Mutation der Lehrkraft zum „Lerncoach,“ sondern praktikable Modelle, die für Schule und Unterricht Gewinn bringen können. Die weiterführenden Wege der Schulentwicklung werden nicht am grünen Tisch erzeugt. Wer Know How sucht, kann dies nicht aus Theorien ableiten, sondern muss sich auf die Suche nach guten Lösungen in der Praxis machen.

Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler, also in einem längeren Prozess, der oft auch 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, der 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,¹⁶ 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.

Es gibt andere Schulen, die den Schülerinnen und Schülern am Freitag nach der letzten Stunde schriftlich mitteilen,

- was in der nächsten Woche an Zielen erreicht werden soll,
- welche inhaltlichen Anforderungen auf sie zukommen
- und welche zeitlichen Ressourcen sie benötigen, um gute Leistungen zu erzielen.

Die Schüler führen Lerntagebücher und können so ihren Lernfortschritt selbst kontrollieren. Die transparenten Ziele erlauben es, die Zeit einzuteilen und die notwendigen Leistungen vor sich zu sehen, ohne vom Fortgang des Unterrichts überrascht zu sein. Die Schulen verlangen so aktives Lernverhalten und Rechenschaft über den Fortgang der Entwicklung hin zum Ziel.

Eine Möglichkeit dafür sind direkte Rückmeldesysteme, die manche Schulen „Lernpass“ nennen und die mein drittes Beispiel darstellen. Einfache Rückmeldesysteme dienen der wechselseitigen Abstimmung und Kontrolle des Verhaltens.

- Die Schüler tragen jeden Tag oder jede Woche ein, welche Ziele in welchen Fächern sie an dem bestimmten Tag erreichen möchten.
- Sie protokollieren, was sie erreicht haben.
- Sie schätzen nach vorgegeben Kategorien ihr Arbeits- und Lernverhalten ein.

¹⁶ <http://www.sil.tagesschule.ch/>

- Die Lehrkraft erhält eine Rückmeldung, ob die Ressourcen und Lernhilfen ausreichend waren.
- Die Schüler erhalten abschliessend von den Lehrkräften eine Rückmeldung, wie der Verlauf Lernprozesses und die Leistungen eingeschätzt wurden.

Solche Verfahren sind elektronisch relativ leicht umzusetzen, sie sind bislang allerdings nicht unter gymnasialen Voraussetzungen erprobt worden. Rückmeldesysteme, die die Schüler benutzen können und die ihr Lernen steuern, sind sehr effizient, verlangen aber eine hohe Autonomie und sind nur erfolgreich, wenn sie als Lernstrategie akzeptiert sind und ständig genutzt werden. Ob das mit grossen Klassen und unter der Voraussetzung von differenziertem Fachunterricht möglich ist, müsste erprobt werden. Die Schule in Birmensdorf bietet Fachunterricht auf Sekundarstufe I, aber sie ist eine kleine Privatschule.

Mein viertes 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 Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., 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 vorgegeben 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).

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, ohne darauf zu warten, motiviert zu werden. Für das oft missverstandene Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab,
- dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen,
- warum sie lernen, was sie lernen.

Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen. Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Transparenz setzt zweierlei voraus, nämlich klare Ziele und durchschaubare Kriterien. Bistlang erheben Schulen über sich kaum Daten. Der wesentliche Grund besteht darin, dass sie nicht auf Ziele ausgerichtet sind, die in regelmässigen Abständen bilanziert werden müssen. Die Entwicklung von Schulen kann nicht einfach darin bestehen, wohlmeinende Absichten in Hochglanzbroschüren drucken zu lassen und sie einem unspezifischen Publikum mitzuteilen,

oder Webauftritte zu organisieren, die gelegentlich etwas eitel als „Schulprofil“ bezeichnet werden. Vielmehr müssen sich Schulen auf echte, nämlich erreichbare Ziele beziehen, auf die ihre Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausgerichtet wird. Und sie muss von dem lernen, was sie erreichen oder nicht erreichen. In der Ökonomie spricht man etwas unschön von „Outputsteuerung.“

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. 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.

Damit bin ich fast am Ende. Ich könnte jetzt noch über neue Formate der Zeugnisse sprechen, über erweiterte Lehr- und Lernformen, über Versuche, im Team zu unterrichten, über statistische Kennzahlen der Schulen¹⁷ oder über Flexibilisierung der Unterrichtszeit. Die Zeit dafür reicht nicht, und etwas muss ja auch noch für die Diskussion übrig bleiben. 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 zehn Jahren hat sich vieles verändert, und dies in einem ganz unschweizerischen Tempo.

Literatur

Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Für die Schule bereit? Lernstandserhebung beim Eintritt in die ersten Klassen des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2005.

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 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.

Die Schulen im Kanton Zürich. Herausgegeben von der Abteilung Bildungsplanung/Bildungsstatistik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ausgabe 2002. Zürich 2002.

Levin, H.M.: A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363-391.

Maag-Merki, K.: Teilautonome Volksschulen aus der Sicht der Eltern. Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion. Zürich 2000.

¹⁷ 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>

- 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.
- 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.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag 2006.
- Ravitch, D.: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.
- Rhyn, H./Widmer, T./Roos, M./Nideröst, B.: Evaluation Volksschule im Kanton 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 Aarau. Verf. Ms. Zürich: KBL 2005.
- Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001.
- Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2003.