

Jürgen Oelkers

Qualitätsaspekte von teilautonomen, geleiteten Schulen^{)}*

Am Ende seiner Studie *Beyond Classroom: Why School Reform Has Failed* schreibt der amerikanische Psychologe LAURENCE STEINBERG¹ in Zusammenfassung der Befunde einer grösseren Untersuchung:

„No curricular overhaul, no instructional innovation, no change in school organization, no toughening of standards, no rethinking of teacher training or compensation will succeed if students do not come to school *interested in, and committed to, learning*. In order to understand how this commitment develops, why it has waned over the past three decades, and, more importantly, how we can reengage students in the business of learning, we need to look, not what goes on *inside* the classroom, but at students' lives *outside* the school's walls. Until we do just this, school reform will continue to be a disappointment, and our students' achievement will fail to improve“ (STEINBERG 1997, S. 194; Hervorhebungen J.O.).

Die Studie bezieht sich auf eine mehrjährige Untersuchung, die mit High School-Schülern in neun Schulen zweier amerikanischer Bundesstaaten² durchgeführt wurde. Daten von mehr als 20'000 Schülern wurden erhoben, die Population berücksichtigte ethnische Minderheiten ebenso wie verschiedene Lebensstile, die Differenz zwischen den sozialen Schichten und unterschiedliche Familienformen. Mehr als ein Drittel der Schüler stammten aus Scheidungsfamilien, neu verheirateten Familien oder wurden von Alleinerziehenden betreut. Die Schulen selbst waren normale Staatschulen, also weder Privat-, noch Ghettoschulen. Die Schüler wurden aufwändig befragt, sechshundert von ihnen wurden zudem interviewt, und die informelle Schülerekultur wurde mit Hilfe von Fokusgruppen erfasst.³

Im Mittelpunkt der Erhebungen standen die Einstellungen der Schüler zur Schule. Unter „Einstellungen,, wurden nicht offizielle Schulnormen verstanden, sondern informelle

^{*)} Vortrag auf der Tagung des Schulinspektorats für Schulleitungsmitglieder der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft am 11. September 2002 in Muttenz.

¹ LAURENCE STEINBERG ist Distinguished University Professor and Laura H. Carnell Professor of Psychology an der Temple University in Philadelphia. Er ist Spezialist für Adoleszenzforschung.

² Wisconsin und Kalifornien. Der Grund für diese Wahl ergibt sich aus dem Vergleich zweier Extreme. Wisconsin rangiert bei den jährlichen nationalen Leistungsvergleichen immer ganz oben im Ranking, Kalifornien in der unteren Hälfte.

³ „We ... asked small samples of students in each school to 'locate' their classmates within the crowd structure of the school. We did this by presenting students with a list of names (and sometimes photographs) and having them tell us which students were 'jocks,' which were 'brains,' which were 'duggies,' and so forth“ (STEINBERG 1997, S. 27).

Haltungen. Erfasst werden sollten die normalen Verhältnisse. „Many of the participants in our study were perfectly average or above average students attending perfectly average or above-average public schools“ (ebd., S. 18). Die Studie zeigte folgende Resultate:

1. Eine extrem hohe Zahl amerikanischer High-School-Schüler nimmt weder die Schule noch das eigene Lernen Ernst.
 - Über ein Drittel der Schüler sagt, sie verbrächten den Schultag „goofing off with their friends,“.
 - Zwei Drittel gibt an, bei Testarbeiten zu betrügen, fast neunzig Prozent schreibt irgendwann im Schuljahr Hausaufgaben ab.

2. Die Aktivitäten ausserhalb der Schule widerstreiten der Lernarbeit in der Klasse und bestimmen sie negativ.
 - Für Hausaufgaben werden durchschnittlich nicht mehr als vier Stunden pro Woche aufgewandt,⁴ die Hälfte der Studenten gibt an, Hausaufgaben regelmässig *nicht* zu erledigen, weniger als 15 Prozent liest aus eigenem Antrieb und ein Drittel verbringt mehr als fünf Stunden pro Woche „partying’ with their friends,“.
 - Zwei Drittel der High-School-Schüler arbeiten nebenbei, die Hälfte mehr als 15 Stunden pro Woche; mehr als ein Drittel gibt an, dass sie untere Leistungsniveaus wählen, um Schule und Arbeit vereinbaren zu können.
 - Nahezu vierzig Prozent der Schüler, die an aussercurricularen Aktivitäten, meistens Leistungssport, teilnehmen, geben an, sei seien oft übermüdet und könnten dem Unterricht nicht folgen.

3. Die dominante Jugendkultur verschmährt Schulerfolg und macht Schüler, die sich anstrengen, lächerlich.
 - Weniger als ein Fünftel der Schüler sagt, dass ihre Freunde gute Noten für wichtig halten, weniger als Viertel diskutiert regelmässig mit Freunden, was in der Schule gelernt wird.
 - Ein Zehntel der Schüler gibt an, am liebsten zur Gruppe der „brains,“ zu gehören, ein Drittel würde am liebsten zu den „partyers,“ zählen.
 - Zwanzig Prozent geben an, dass sie sich weniger anstrengen, weil sie auf die Meinung ihrer Freunde Rücksicht nehmen.

4. Die Eltern sind genau so schulfern (disengaged from schooling) wie die Schüler.
 - Mehr als die Hälfte der Schüler gibt an, dass ihre Eltern über schlechte Noten nicht bestürzt sind, ein Viertel gibt an, dass sie auch bei schlechtesten Noten keine negative Reaktion erfahren.
 - Fast ein Drittel gibt an, dass ihre Eltern keine Vorstellung davon haben, was sie in der Schule tun, mehr als ein Sechstel berichtet von Eltern, denen die Schulleistungen ihrer Kindern egal ist.
 - Nur etwa ein Fünftel der Eltern nehmen regelmässig an Schulprogrammen teil, mehr als vierzig Prozent tun das *nie*. (ebd., S. 18ff.).

⁴ Im Vergleich der Industrieländer ist der Durchschnitt vier Stunden Hausaufgaben *pro Tag* (STEINBERG 1997, S. 19).

Natürlich kann man amerikanische Daten nicht übertragen, und eine vergleichbare Studie in der Schweiz gibt es nicht. Allerdings deuten Jugendstudien⁵ auf ähnliche Tendenzen hin, die starke und zunehmende Inkongruenz von Jugend- und Schulkultur ist gut belegt, ebenso der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft sowie die abnehmende Bereitschaft von zunehmend mehr Jugendlichen, die schulischen Leistungsanforderungen und Verhaltenserwartungen zu erfüllen.

MICHAEL RUTTER fragte vor dreiundzwanzig Jahren: *Do Schools Make a Difference?* (RUTTER et. al. 1979, S.1). Seine Antwort war „ja,, und sie löste eine Forschungswave aus, die wesentlich auf die innere und äussere Organisation der Schule gerichtet war. Die Lawine folgte der Annahme, dass sich Organisation auf Qualität auswirke, je besser die Schulqualität beschaffen sei, desto höher würden die Leistungen der Schüler. „Qualität,, habe mit Schulethos, Schulleitung und Schulmanagement zu tun, und sie würde sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Leistungen der Schüler beeinflussen.

Folgte man dem Eingangszitat und den Befunden von STEINBERG, dann müsste die Antwort lauten:

- Die Schule bewirkt vergleichsweise wenig,
- externe und informelle Faktoren sind weitaus wirkungsvoller,
- auch die beste Schulqualität wird daran nichts ändern.

Damit könnte ich gehen, denn daraus würde folgen, alle Anstrengungen, neue Schulleitungen in teilautonomen Volksschulen einzurichten, wären im Kern des Unternehmens bedeutungslos. Der Kern sind die Leistungen der Schüler, die von Herkunftsmilieus und informeller Schülerkultur wesentlich stärker beeinflusst werden als durch Schulorganisation. Wer nur die Schulorganisation verbessert oder nur versucht, die Schule künstlich attraktiv zu machen,⁶ wird den Kern verfehlen, wenn pro-schulische Einstellungen bei den Schülern entweder gar nicht oder nur noch rudimentär vorhanden sind (ebd., S. 61).

Ich werde *nicht* gehen. Befunde zu den Einstellungen und Lernhaltungen der Schüler sind wohl ernst zu nehmen, legen jedoch nicht den Schluss nahe, schulische Organisationsentwicklung sei überflüssig, weil davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler das Interesse an der Schule überhaupt verlieren. Mit der Wendung dieses Problems werde ich beginnen: Schulen bewegen sich in einem schwieriger werdenden Umfeld, auf das sie sich mit einer überzeugenden Organisation einstellen müssen (1). In einem zweiten Schritt stelle ich einen Teil dieser Reform vor, nämlich die „teilautonomen Volksschulen,, im Kanton Zürich, die in einem aufwändigen Grossversuch entwickelt werden (2). Abschliessend gehe ich auf einige Kontextbedingungen für Qualitätssicherung ein, die über das hinausgehen, was von „teilautonomen Volksschulen,, zu erwarten ist (3).

1. Qualitätssicherung und das Umfeld der Schulen

Wer Jugendkulturen untersucht, die Folgen von „Beavis and Butthead,, „Southpark,, oder die „Simpsons,, für die Mentalität von Jugendlichen abschätzt (ebd., S. 44f.) und Jugendliche befragt, welcher schulischen Bezugsgruppe sie sich zuordnen, beschreibt eine

⁵ Wie die „Shell-Studie“ Jugend 2000.

⁶ „By expanding the nonacademic offerings of schools,, (STEINBERG 1997, S. 61).

wie immer mächtige Randbedingung für die Einstellungen zur Schule, nicht jedoch das Zustandekommen von Schulleistungen. Schulen können sehr unterschiedliche Leistungserwartungen vertreten, aber die Leistungen entstehen in der Schule und können - negativ wie positiv - nicht einfach unter Verweis auf Randbedingungen erklärt werden. Wer angibt, ständig „Southpark“, zu sehen, muss nicht die schulfreundlichen Einstellungen der Sendung übernehmen, die im übrigen mit geschliffen zynischen Dialogen dargestellt werden, welche ohne Bildungsnähe gar nicht möglich wären.

Es gibt einen pädagogischen Unterschied zwischen den „Peanuts“, und Figuren von „Southpark“,⁷ aber niemand wäre früher auf die Idee gekommen, die bildungsfreundliche Philosophie der Peanuts und ihre Nähe zum Kanon als Faktor für den akademischen Erfolg der Schüler anzusehen. Die Kultur der Comics wird einfach nach beiden Seiten hin überschätzt, weder bestärkt sie Dekadenz noch befördert sie auf ihre Weise Bildung. Demgegenüber definieren Schulen Bildungsräume, die besser oder schlechter genutzt werden können, wobei offenbar die Lernhaltung der Schüler von dem beeinflusst wird, was die Schule abverlangt, wie sie sich selbst und ihre Ziele darstellt, was die Schüler als lohnende Aufgabe verstehen und was sie erreichen wollen.

Fünf dieser Dimensionen für Qualität lassen sich so bezeichnen:

- Investition und Ertrag
- Standards und Angebot
- Curriculare Stufung
- Schulorganisation
- Ordnung des Unterrichts

Wie sehr es auf Schulen ankommt, zeigt sich zunächst am Verhältnis von *Earning and Learning* (MAYER/PETERSON 1999). Je höher der Schulabschluss beschaffen ist, je besser die akademische Qualifikation ausfällt, desto höhere Chancen bestehen, die hohen Investitionen amortisiert zu sehen. Zugänge zu einkommensintensiven Tätigkeitsfeldern werden durch Leistungen im Bildungssystem erschlossen. Wer also nur die leistungsfeindliche Schülerkultur von High Schools in Rechnung stellt, übersieht, dass amerikanische Studenten an Universitäten, deren Qualität mit Rankings dargestellt werden, Eingangsprüfungen bestehen müssen. Sie strengen sich an, wenn es sich lohnt, und nicht einfach dann, wenn es moralisch gefordert ist.

Zweitens zeigt die nationale Auswertung der TIMSS-Studie, dass in Fächern wie Mathematik nahe alles darauf ankommt, was die Schule an Qualität zu bieten hat (SCHMIDT et. al. 2001). Die Leistungen der Schüler sind abhängig von dem, was inhaltlich abverlangt oder auch nicht abverlangt wird. Entscheidend sind die Güte und die Transparenz des Curriculums, die Standards des Lernens, die fortlaufende Unterstützung der Lernenden und die klare Bewertung ihrer Lernarbeit. Hohe Leistungen sind so kein Geschenk der Herkunft, aber sie sind auch nicht dem mühseligen Durchsetzen gegen die Evidenz der Peergroups zu verdanken, sondern sind die Folge produktiven Unterrichts.⁸

⁷ Die Charaktere der Kids der Sendung sind politisch nicht korrekt: ERIC CARTMAN ist fett und dumm, KYLE BROFLOVSKI ist intelligent und jüdisch, STAN MARSH ist normal und durchschnittlich, KENNY MCCORMICK ist arm, unglücklich, milieugeschädigt und stirbt in jeder Sendung auf verschiedene Weise, IKE ist KYLES kleiner Adoptivbruder, der ständig geärgert wird, weil er aus Kanada stammt, WENDY TESTABURGER ist Umweltaktivistin und die stets eifersüchtige Freundin von STAN, SHELLY ist STANS grössere Schwester, die ihren Bruder nicht ausstehen kann und sich doch für ihn einsetzt, wenn er in Schwierigkeiten ist.

(<http://southparkstudios.com/>)

⁸ Den Ausdruck im Sinne von WALBERG (1990).

Drittens sind Basisfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, mathematisches Problemlösen oder intelligente Gruppenarbeit nur dann höher zu qualifizieren, wenn Schulen tätig werden. Diese Fertigkeiten können wohl auch ausserhalb der Schule erworben, aber in der Breite nicht wirklich qualifiziert werden (MURNANE/LEVY 1996). Lesen ist wie Schreiben ein Bildungsproblem, das nur mit langjähriger Tätigkeit - um nicht zu sagen „Üben„ - erfolgreich bearbeitet werden kann. Mathematisches Problemlösen verlangt gestuftes Vorankommen, das im heutigen Alltag nicht gegeben ist. Und wer produktive Zusammenarbeit in Gruppen lernen will, braucht einen ernsthaften Erfahrungsraum, der in Jugendkulturen nicht vorhanden ist.

Viertens: Für den Erfolg der Schule spielt die Organisation sehr wohl eine Rolle, es ist nicht unerheblich, wie hoch der Autonomiegrad einer Schule ist, wie stark die bürokratischen Vorschriften eingreifen, welches Management vorhanden ist, ob die Schulen von denen lernen, die besser und erfolgreicher sind als sie, wer die Verantwortung übernimmt oder wie über das Angebot entschieden wird (RAVITCH/VITERITTI 1997). Das Absenken der Leistungserwartungen ist dem Engagement der Schüler nicht nur nicht förderlich, sondern behindert es (so schon MCNEIL 1984). Und es ist keineswegs folgenlos, wenn die Schulorganisation auf Gesundheitsdienste oder sozialpädagogische Betreuung umgestellt wird (DRYFOOS 1993).

Fünftens ist früh erkannt worden, dass die Ordnung des Unterrichts nicht beliebig verändert werden darf, wenn Leistungen in der Breite gesichert werden sollen. Über die Grenzen von Konzepten wie etwa dem „offenen Unterricht„ ist schon zu Beginn der achtziger Jahre empirisches Material vorgelegt worden (GIACIONIA/HEDGES 1982). Die Einsicht, dass offene Unterrichtskonzepte vor allem Kindern aus bildungsnahen Milieus entgegen kommen (RAVITCH 1995, S. 12), stammt aus der Leseforschung der achtziger Jahre und kann als gut belegt gelten (CHALL/JACOBS/BALDWIN 1991). Die Qualität des Lesens ist sehr stark davon abhängig, wie und was gelesen wird; wenn der Unterricht mehr oder weniger die Wahl lässt, profitieren diejenigen Schüler, die durch ihre Herkunft ohnehin privilegiert sind. Ähnliches gilt für Schreiben, wer nicht ständig zum Schreiben aufgefordert wird oder sich veranlasst sieht, fällt in der Kompetenz schnell zurück.

Das Umfeld der Schule ist nicht nebensächlich, wenngleich nicht einfach in dem Sinne, dass die Fun-Faktoren der Kinder- und Jugendkulturen weit mächtiger sind als jeglicher Unterricht. Die Daten der PISA-Studie zeigen, dass die Schulen sehr stark von Milieus profitieren, die als „bildungsnah„ eingestuft werden. Das gilt auch in umgekehrter Hinsicht, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden durch bildungsferne Herkunftsmilieus erheblich und zum Teil massiv beeinträchtigt. Wer am Ende der Schulzeit schlecht lesen kann, mathematische Grundkompetenzen nicht beherrscht und über geringes naturwissenschaftliches Wissen verfügt, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit männlich, gehört der Unterschicht an, spricht schlecht Deutsch und ist gesellschaftlich kaum integriert.

Die Kriterien erlauben unterschiedliche Gewichtungen und natürlich Ausnahmen. Zudem müssen immer Prozesse in Rechnung gestellt werden, schlechtes Deutsch lässt sich ausgleichen, wer die Unterrichtssprache beherrscht, hat klar bessere Chancen, die Integration lässt sich befördern und selbst männliche Lesekarrieren sind keine Naturschicksale. Aber was genau können Schulen tun? Wo liegen ihre spezifischen Wirkungsmöglichkeiten, die auch bei starken Einflüssen der Herkunftsmilieus oder der Jugendkulturen nicht verloren gehen? Obwohl PISA 2000 Jugendkulturen nicht speziell untersucht, sind aus der internationalen Vergleichsstudie doch klare Aussagen abzuleiten: Die OECD-Studie geht davon aus, dass die „sozialen Hintergrundfaktoren„ zu denjenigen gehören, die sich am stärksten auf die

Leistungen auswirken (Lernen für das Leben 2001, S. 251) und zugleich nur schwer und in gewissen Hinsichten einzig langfristig zu beeinflussen sind (ebd., S. 232).⁹

Aus den Daten geht hervor, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen hauptsächlich auf die *Verteilung* der Schüler zurückzuführen ist (ebd., S. 239). Die Verteilung der Schüler in Bildungssystemen wie dem der Schweiz hängt von den Leistungen ab, „die wiederum in einem sehr engen Zusammenhang mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund stehen,, (ebd.). Im Blick auf Lesekompetenz etwa erklären familiärer Hintergrund der Schüler und sozioökonomischer Status „66% der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen,, (ebd., S. 244). Schulische Faktoren und sozioökonomische Hintergrundfaktoren verstärken sich wechselseitig, und zwar in positiver wie in negativer Hinsicht (ebd., S. 245/246). In dieses Wechselspiel kann nur schwer, wenn überhaupt eingegriffen werden.

Direkter beeinflussbar sind die schulischen Faktoren, die 31% der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen innerhalb eines Landes erklären können (ebd., S. 244). Gemeint sind Faktoren wie

- Ressourcenzuteilung und Ressourcennutzung
- Die Lehrer/Schüler-Quote
- Qualität der Lehrkräfte
- Aspekte der Praxis der Schulen
- Unterrichtspraktiken.

Die gezielte Nutzung der schulischen Ressourcen wirkt sich direkt auf die Schülerleistungen aus, ebenso, wenngleich nicht linear, die Schüler/Lehrer-Quote (ebd., S. 241/242).¹⁰ Die Leistungen steigen auch mit der Zunahme der Qualität der Lehrkräfte, also sind dann höher, wenn „ein grösserer Prozentsatz der Lehrkräfte eine besondere Ausbildung für die von ihnen unterrichteten Fächer erhalten haben,, (ebd., S. 243). Das spricht zum Beispiel gegen das pauschale Zusammenlegen von Fächern ohne Nachausbildung der Lehrkräfte. Weiter wirken sich statistisch signifikant drei Aspekte der Praxis aus, nämlich das Schulklima, die Arbeitshaltung der Lehrkräfte und die Autonomie der Schule (ebd., S. 243). Auf der Ebene des Unterrichts haben das Schüler-Lehrer-Verhältnis und die Schuldisziplin die höchsten Zusammenhänge im Blick auf das Zustandekommen der Leistungen. Der Leistungsdruck¹¹ dagegen wirkt sich im OECD-Schnitt nur schwach auf die Leistungen aus (ebd., S. 244), was über Belastungen der Lehrkräfte und Leistungserwartungen der Schüler unterschieden nach Ländern oder Schultypen allerdings wenig aussagt.¹²

Generell gilt:

„Länder mit mehr Schulautonomie,, können in der Tendenz „bessere durchschnittliche Schülerleistungen vorweisen,, (ebd., S. 213). Schulautonomie bezieht sich auf eine Reihe von Faktoren, die von der Einstellung der Lehrkräfte über Verwendung der

⁹ „Viele Faktoren einer sozioökonomischen Benachteiligung lassen sich nicht direkt durch die Bildungspolitik beeinflussen, zumindest nicht auf kurze Zeit. Beispielsweise kann das Bildungsniveau der Eltern nur ganz allmählich angehoben werden, und der Wohlstand der Familien hängt von den langfristigen wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen im jeweiligen Land sowie den jeweils gebildeten Ersparnissen ab,, (Lernen für das Leben 2001, S. 232).

¹⁰ Die Schüler/Lehrer-Quote errechnet sich „aus der Schülerzahl einer Schule und der Zahl ihrer Lehrkräfte in Vollzeitäquivalenten,, (Lernen für das Leben 2001, S. 242). Es handelt sich um die „Klassengrösse,,.

¹¹ Der Leistungsdruck wurde daran gemessen, „wie stark die Lehrkräfte nach Schülereinschätzung akademische Leistungen betonen und hohe Anforderungen an die Schüler stellen,, (Lernen für das Leben 2001, S. 244).

¹² Vgl. für die deutschen Gymnasien die Studie von BÖHM-KASPER/BOS/KÖRNER/WEISHAUPT (2001).

Budgets bis zur Wahl der Lehrmittel reichen. Gemeinsam ist allen, dass sie Flexibilität voraussetzen.

Schulentwicklung müsste hier ansetzen, einhergehend mit der gezielten Förderung „bestimmter Schülergruppen,, (ebd., S. 226), was wiederum nicht möglich ist ohne hohe innere Flexibilität. Der OECD-Bericht warnt vor der Einrichtung eines „unteren Basisniveaus des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status,, im Bildungssystem und empfiehlt stattdessen die Reaktion auf spezifische Problemgruppen, zum Beispiel solche, die sich aus der Benachteiligung der Geschlechter ergeben (ebd.).

Ausserhalb dessen, was PISA gemessen hat und empfiehlt, lässt sich hinzufügen, dass höhere Autonomie einhergehen muss mit besserer Zielsteuerung und neuen Formen des Controlling. Zudem müssen die Systemteile besser als bisher abgestimmt werden, was Standardisierung und Leistungsorientierung vor allem auch des Primarbereichs voraussetzt. Wenn wirklich Allgemeinbildung in Kompetenzen gemessen werden soll, dann muss das die Zielsteuerung bestimmen, anders bleibt der Aufbau der fachlichen und instrumentellen Kompetenz dem Zufall oder der Herkunft überlassen. Für die Lehrplanentwicklung würde daraus folgen, sie auf Kompetenzstufen anzulegen und dabei ein hohes, durchgehendes Anforderungsniveau zugrunde zu legen. Das setzt allerdings voraus, dass gezielte Förderung der leistungsschwachen Schüler zur Entwicklungsmaxime wird. Andernfalls ist der Milieuvorteil immer stärker und entsteht keine Anhebung des durchschnittlichen Leistungsniveaus.

Dabei sollten auch einige irritierende Befunde der PISA-Studie in Rechnung gestellt werden, etwa dass in den meisten der OECD-Länder unabhängige Privatschulen im Bereich Lesekompetenz besser abschneiden als staatliche Schulen (ebd., S. 211), dass der Zusatzunterricht ausserhalb staatlicher Schulen in Japan und Korea 64% bzw. 71% beträgt (ebd., S. 199), dass Finnland das Land mit den grössten Abständen zwischen Jungen und Mädchen ist und aber in keinem anderen Land die Jungen bessere Resultate im Lesen erzielen (ebd., S. 147f.) oder dass in nahezu der Hälfte der OECD-Länder die meisten Schülerinnen und Schüler eher oder ganz der Aussage zustimmen, „dass die Schule ein Ort sei, an dem sie sich oft langweilen,, (ebd., S. 125).

Soll das anders werden, muss offenbar gezielt Schulentwicklung betrieben werden. Aber das ist leicht gesagt und offenbar gar nicht so leicht auch getan. Ich werde in einem zweiten Teil einige Ergebnisse von Evaluationen des Zürcher Projekts „Teilautonome Volksschulen,, vorstellen, die hoffentlich realistisch darüber Aufschluss geben können, was von Schulentwicklung dieser Art zu erwarten ist und was nicht.

2. Teilautonome Volksschulen im Kanton Zürich

Der Projekt „Teilautonome Volksschulen,, ist im Rahmen der kantonalen Verwaltungsreform entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public Management* konzipiert wurde.¹³ Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für „Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich,,¹⁴ Bei *wif!* ist man an das englische *whiff* und das französische *vif* erinnert, also an den frischen Luftzug, der für eine lebhaftige Veränderung

¹³ Allgemein dazu SCHEDLER/PROELLER (2000).

¹⁴ Das Verwaltungsreformrahmengesetz ist am 1. Dezember 1996 vom Zürcher Stimmvolk angenommen worden.

sorgen soll, eine gewisse Muffigkeit vorausgesetzt. Das Kürzel für „Teilautonome Volksschulen,“ ist „TaV,“ und dabei soll man offenbar an den englische Wort *tough* denken, und zwar in der Bedeutung von „zäh,“ „robust,“ und „widerstandsfähig,“ nicht in der Bedeutung, die mit der übertragenen Verwendung des Wortes verbunden wird, nämlich „schwierig,“ „unangenehm,“ „eklig,“ und „grob,“

Das Kürzel „TaV,“ bezeichnet einen Grossversuch, der im Schuljahr 1997/1998 begonnen wurde. Die Teilnahme am Versuch ist freiwillig, die Projektzeit beträgt drei Jahre, die ersten Schulen haben im Jahre 2001 die Arbeit abgeschlossen. Bis Mitte des Jahres 2002 nahmen 70 Schulgemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit rund 200 Einheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.¹⁵ Jeder dieser Schulen wird vom Projektteam „Teilautonome Volksschule,“ der Bildungsdirektion vor Ort begleitet und unterstützt. Darüber hinaus können die Schulen eine gezielte Prozessberatung in Anspruch nehmen, wobei sich der Kanton zur Hälfte an den Kosten beteiligt.¹⁶

Auf der Grundlage einer 1997 beschriebenen Projektvision¹⁷ treffen die TaV-Schulen mit den Schulbehörden und der Bildungsdirektion eine Projektvereinbarung. Die Vereinbarung sieht Aufgaben in folgenden Bereichen vor:

- Gemeinsames pädagogisches Verständnis entwickeln (*Schulleitbild*)
- Innere Schulreform weiterführen (*pädagogische Schwerpunkte*)
- Leitungsstrukturen und Führungskultur aufbauen (*Schulleitung*)
- Zusammenarbeit im Team, mit den Schülern, Behörden und Eltern regeln (*Organisationsstatut*)
- Projektstand jährlich selber evaluieren, Teilnahme an wissenschaftlicher Evaluation (*Projektelevaluation*)
- Fakultativ: Konzept zur Qualitätssicherung entwickeln (*Selbstevaluation*)

Die erste grössere externe Evaluation wurde im April 2000 vorlegt (MÜLLER/STREMLow/OGGENFUSS 2000). Die Studie untersuchte zwei Kohorten im TaV-Projekt oder 47 Schulen der ersten und zweiten Projektgeneration.¹⁸ Diese Schulen machten 5% der gesamten Schulen des Kantons Zürich aus. Die Studie beruht auf einer umfassenden

¹⁵ Die öffentliche Volksschule umfasst im Kanton Zürich die Primar- und die Sekundarstufe I. Die Kindergärten sind Sache der Gemeinden. 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere.

¹⁶ Die Aufgabe der Prozessberatung ist die gezielte Unterstützung bei anspruchsvollen Aufgaben wie die Entwicklung von Schulleitbildern oder Erarbeitung von Schulleitungsmodellen. Der Kanton trägt für maximal vier Beratungstage pro Jahr die Hälfte der Kosten. Vgl. <http://www.tav.ch> „Die Prozessberatung im TaV-Projekt,“

¹⁷ „Erweiterte Gestaltungsräume werden von der einzelnen Schule in eigener Verantwortung ausgefüllt, allerdings im Rahmen kantonaler Vorgaben. Dies ist die Vision teilautonomer Volksschulen. Umgesetzt wird sie im pädagogischen Handeln, über verstärkte Zusammenarbeit und Schulleitung, über ein zielbestimmtes, immer wieder zu überprüfendes Schulprogramm. Dabei sind die Lernenden und das schulische Umfeld in die pädagogische Schwerpunktsetzung einbezogen. Gemeinsam entwickelt sich die Schule,“ (= <http://www.tav.ch> Startseite),

¹⁸ Die *erste Kohorte* (21 Einheiten) setzt sich zusammen aus 7 Quartierschulen der Stadt Zürich, 3 Projektgemeinden mit insgesamt 10 Schuleinheiten sowie 4 Einzelschulen aus 4 verschiedenen Gemeinden. Die *zweite Kohorte* (26 Einheiten) setzt sich zusammen aus 20 Einzelschulen aus 11 verschiedenen Gemeinden, 5 Quartier- resp. Tagesschulen der Stadt Zürich sowie 1 Projektgemeinde (1 Schuleinheit mit 4 Schulen/Schulhäusern). „Projektgemeinden,“ sind Gemeinden, in denen alle Schulen gleichzeitig mit dem TaV-Projekt begonnen haben, was etwa in Bülach (1998) oder in Meilen (1999) der Fall gewesen ist. In der Regel haben sich Einzelschulen zur Projektteilnahme entschieden.

Befragung aller beteiligten Lehrkräfte der ersten Kohorte¹⁹, auf Erhebungen zur Schulleiter-Belastung (erste und zweite Kohorte), einer qualitativen Nachbefragung bei Lehrpersonen einer Projektschule und diversen anderen Erhebungen. Der Untersuchungszeitraum betrug zwei Jahre (ebd., S. 12).

Die Ergebnisse beziehen sich auf

1. Zufriedenheit und Akzeptanz des Projekts bei den Lehrkräften
2. Entwicklung von Schulleitungen und Konstituierung der Schule als Handlungseinheit
3. Pädagogische Schulentwicklung und Leistungsverbesserung
4. Externe Veränderungen
5. Internen Wandel

Die *Zufriedenheit* der Lehrkräfte bezieht sich auf den bisherigen Projektverlauf. Sie ist unterschiedlich, wenngleich mehrheitlich positiv. In einem Viertel aller Schulen zeigt die Lehrerschaft „hohe bis sehr hohe„ Zufriedenheit, ein weiteres Viertel der Lehrkräfte beurteilt den Projektverlauf als „nur teilweise oder gar nicht„ zufriedenstellend. Die verbliebene Hälfte sieht die Projektentwicklung als „ziemlich positiv„ an. Das unzufriedene Viertel lässt sich wie folgt erklären: Bei den betreffenden Schulen

- hat die Einrichtung einer *Schulleitung* zu erheblichen Konflikten geführt und/oder aufwändige und wenig fruchtbare Belastungen im Kollegium erzeugt;
- wurde die Projektentwicklung durch unzureichendes *Projektmanagement* auf der Ebene Steuergruppe blockiert;
- ist es nicht gelungen, interne, oft diffuse *Widerstände* gegen die Projektentwicklung konstruktiv zu bewältigen und/oder die Prozesse der Schulentwicklung an die *akuten Motivations- und Belastungsverhältnisse* vor Ort anzupassen.

Die *Projektakzeptanz* hat auch schulhausunabhängige Faktoren, die mit Alter, Berufserfahrung und Geschlecht der Lehrpersonen zusammenhängen.

- Die *geringste Akzeptanz* hat das TaV-Projekt bei männlichen Lehrkräften mit mehr als 20 Dienstjahren.
- Ebenfalls *relativ tief* liegt die Projektakzeptanz bei weiblichen Lehrkräften mit Dienstaltern zwischen 10 und 19 Jahren.
- *Sehr hohe* Projektakzeptanz ist bei Lehrpersonen in kleinen und mittleren Schulen festzustellen, die ihre Projektkarriere selbstbestimmt und aufgrund pädagogischer Vorgaben begonnen haben.²⁰
- *Relative tiefe* Akzeptanzwerte weisen behördeninitiierte Projektschulen auf, unabhängig vom Differenzierungsgrad der Vernehmlassungsentscheide und/oder von vor- oder nachgelagerten Beratungsinvestitionen.
- Eine durchgehend *hohe bis sehr hohe*, geschlechtsunabhängige, positive Projektakzeptanz zeigt sich bei jungen Lehrpersonen mit 1 bis 9 Dienstaltersjahren.

Ältere Lehrkräfte erfahren die Einrichtung von Schulleitungen als Verschlechterung ihrer bisherigen Position und erleben das TaV-Projekt als bedrohliche

¹⁹ 460 Lehrpersonen.

²⁰ „Pionierschulen„

Erhöhung ihrer Belastungen, weil nunmehr die Schulleitungen über erhöhte Kompetenz verfügen. Diese Gruppe kritisiert auch Sorgfalt und Tiefgang der bisherigen Projektarbeit und bezweifelt den pädagogischen Nutzen der gesamten Reform. Die Gruppe der weiblichen Lehrkräfte mit Dienstaltern zwischen 10 bis 19 Jahren reagiert vermutlich auf die geschlechtsspezifischen Mehrbelastungen, die wiederum mit dem Anstellungsgrad zu tun haben. Bei dieser Gruppe spielt auch die Beurteilung der Kooperationsverhältnisse in den Schulen eine Rolle, die wesentlich kritischer gesehen werden als auf Seiten der männlichen Lehrkräfte.

Die Einrichtung von Schulleitungen hat sich in der ersten Kohorte bei einem Drittel der Schulen als „schwierig, zeitlich aufwendig und teilweise auch konfliktiv“, gestaltet. Der Prozess gestaltete sich der zweiten Kohorte wesentlich besser, nach den Daten der Studie sind zwei Drittel aller Schulleitungen gut installiert und sind die Leiterinnen und Leiter der Schulen „hoch bis sehr hoch“, motiviert. Im Vergleich der ersten zur zweiten Kohorte sind folgende Entwicklungen auffällig:

- Die *Belastungsprobleme* der Schulleitungen haben sich etwas entschärft, extreme Überstundenwerte von Schulleiterinnen und Schulleitern sind weniger häufig. Das gilt auch für die subjektive Problemwahrnehmung.
- Deutlich zugenommen haben Hinweise auf *unvereinbare Rollenanforderungen* zwischen Schulleitungsfunktionen und Klassenverantwortung.
- Der Anteil von *Frauen* in Schulleitungsfunktionen hat sich durch den höheren Anteil von Oberstufen in der 2. Kohorte von 40% auf 25% reduziert.
- Der Anteil an *Ko-Leitungen* hat sich überproportional erhöht, der Anteil von Einerleitungen hat sich entsprechend reduziert.
- Bei sehr unterschiedlichen Rollen- und Arbeitsprofilen der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich eine *heterogene neue Schulleitungskultur* entwickelt, die oft von situativen Faktoren vor Ort geprägt ist.

Die Schulleitungen sind als zentrales Schulentwicklungselement etabliert worden, mit einer insgesamt positiven Akzeptanz bei den Lehrkräften. Faktisch allen bisherigen Projektschulen ist es gelungen, sich als „Handlungs- und Verantwortungseinheit“, zu profilieren und ihren Beitrag für eine substantielle Leistungsverbesserung lokaler Schulpolitik und -verwaltung zu leisten. Allerdings, die Entwicklungsarbeit in den TaV-Projekten wurde „in Form von temporären Arbeitsgruppen und stufenspezifischen Koordinationsgefässen“, geleistet, also unter Inkaufnahme von zum Teil erheblichen Belastungsproblemen. Die Studie sieht hier das „grösste Wirkungsdefizit“, im gesamten TaV-Projekt (ebd., S. 50).

Im Bereich der *pädagogischen Schulentwicklung* und *Leistungsverbesserung* ist eine Vielzahl von zum Teil heterogenen und wenig abgestimmte Aktivitäten zu verzeichnen. In vielen Schulen führte das zu „Verzettelung und Überforderung“. Die Zusatzaktivitäten umfassen sehr unterschiedliche Arbeitsgruppen, Koordinationsformen und Angebote, die angesichts des Erwartungsdrucks möglichst direkt umgesetzt werden. Für eine grundsätzliche professionelle Auseinandersetzung und Entwicklungsarbeit gibt es wenig Raum. Deutlich ist, dass die TaV-Aktivitäten sich generell mehr nach Innen als nach Aussen richten. Die Aktivierung der Eltern hat in den meisten Schulen zugenommen, die Öffentlichkeitsarbeit ist verbessert worden, aber die Projektauflagen haben vor allem die Binnenorientierung verändert. Die Schulen können sich „nicht gleichzeitig“, an verschiedenen „Entwicklungsfronten“, profilieren und bilden pragmatische Prioritäten aus. Von den Auflagen des Projekts sind die Etablierung einer Schulleitung, die Erarbeitung eines Leitbildes und die Entwicklung eines Organisationsstatuts deutlich vorrangig.

Die Lehrkräfte haben schliesslich noch die Qualität ihres Arbeitsplatzes und die weitere Entwicklung des Projekts aus ihrer Sicht beurteilt. Die zeitlichen Belastungen durch das Projekt werden klar als Arbeitsplatzverschlechterung wahrgenommen. Die Unterstützungsleistungen der neuen Schulleitungen und die im Rahmen des Projekts durchgeführten Weiterbildungsmassnahmen erhalten dagegen eine positive Einschätzung. Die Schulentwicklung selbst wird von den Lehrkräften wie folgt eingeschätzt:

- Relativ grosser Entwicklungsbedarf besteht in den Bereichen fachliche Zusammenarbeit, gemeinsame pädagogische Ausrichtung und klassenübergreifende Projektarbeit.
- In diesen Bereichen besteht eine hohe Bereitschaft für weitere Entwicklungsinvestitionen.
- Weniger ausgeprägt ist die Bereitschaft zur strukturellen Flexibilisierung in den Schulen, etwa bezogen auf die Bereiche gemeinsame Klassenverantwortung, Flexibilisierung der Lerngruppen oder der Lehrerrollen.
- Die Autonomie der Lehrpersonen und die Konzentration auf die eigene Unterrichtsarbeit haben bei aller Bereitschaft zur Schulentwicklung Vorrang.

Eine weitere Evaluationsstudie untersuchte die Sicht der Eltern (MAAG MERKI 2000). Die Studie zeigt folgendes allgemeine Ergebnis: Eltern von TaV-Schulen der ersten Kohorte, also der Schulen, die 1997 mit dem Projekt begonnen haben, attestieren der Schule ihres Kindes „eine bedeutend höhere Qualität“, als Eltern, deren Kind noch keine TaV-Schule besucht. Diese Qualitätseinschätzung bezieht sich auf etwa die folgenden Bereiche:

- Schulklima und Wohlbefinden des Kindes
- Ernstnehmen der Eltern durch Schule und Schulleitung
- Mehr und bessere Formen der Zusammenarbeit
- Häufigeren Kontakt mit den Lehrpersonen, wenn Schwierigkeiten auftreten.

Die Qualitätsdifferenz wächst mit der Dauer des Projekts. Sie ist zwischen den Eltern der Kohorte 2000 und einer darauf bezogenen Kontrollgruppe weitaus geringer als zwischen den TaV-Schulen von 1997 und ihrer Kontrollgruppe. Das betrifft allerdings nicht die Einschätzung der Leistungsanforderungen, hier besteht praktisch keine Differenz; überwiegend entsprechen die Leistungsanforderungen der Schule den Erwartungen der Eltern, unabhängig davon, ob die Kinder TaV-Schulen besuchen oder nicht (ebd., S. 36). Der Befund bezieht sich gleichermassen auf die Belastungen durch die Schule, die Leistungsanforderungen und die wöchentliche Unterrichtszeit.

Eine Qualitätsdifferenz ergibt sich bei den Erziehungszielen. Die Eltern der TaV-Schulen, die 1997 begonnen haben, stellen ihrer Schule deutlich ein besseres Zeugnis bei der Förderung traditioneller Arbeitstugenden und moderner Lernkompetenzen aus. Das ist insofern erstaunlich, als aus der Sicht der Eltern *beides* gefördert wird, „Ordnlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Leitungsfähigkeit“, ebenso wie „Konfliktfähigkeit, Sozialkompetenz und Verantwortungsfähigkeit“, (ebd., S. 32/33). Offenbar hat hier die Verbesserung der internen Kooperation, des Schulklimas und der Transparenz erhebliche Auswirkungen. Der Effekt erwächst vermutlich vor allem aus der verbindlicheren Bestimmung und Kommunikation der Anforderungen, mit der der professionseigene Individualismus begrenzt werden kann.

Die Neuregelung, bzw. Verschiebung der Kompetenzen innerhalb der Schulen sowie zwischen Schulen und Behörden ist gesondert erhoben worden. Die entsprechende Studie wurde im März 2002 vorgelegt (RHYN/WIDMER/ROOS/NIDERÖST 2002). Sie vergleicht die *Zuständigkeiten* und *Ressourcen* in Volksschulen mit und ohne Status der Teilautonomie. Die Datenerhebung erfolgte von Mai 2001 bis Januar 2002, und sie betraf TaV-Schulen der ersten drei Generationen, also solche, die zwischen 1997 und 1999 begonnen haben.²¹

Dieser Vergleich zeigt folgende Resultate:

- In TaV-Schulen geben die Schulpflegen bei einigen Aufgaben operative Zuständigkeiten ab, die vor allem von den Schulleitungen übernommen werden. Schulpflegen ohne TaV übernehmen bei der Mehrzahl ihrer Aufgaben neue Zuständigkeiten, für Lehrpersonen und Hausvorstände in Schulen ohne TaV gilt dies wesentlich weniger.
 - Die wenigsten Verschiebungen zeigen sich bei den Lehrkräften, wenngleich TaV-Lehrkräfte mehr im Bereich „Schulentwicklung“, tätig sind als Nicht-TaV-Lehrkräfte; der grösste Unterschied zeigt sich zwischen den neuen Schulleitungen und den alten Hausvorständen. Schulleitungen bauen ihre Einflussmöglichkeiten aus, Hausvorstände übernehmen eher arbeitsintensive Aufgaben.
 - Die zielorientierte Schulentwicklung in den TaV-Schulen führte zu einer grösseren Team-Orientierung der Lehrpersonen und zu vermehrter schulinterner Weiterbildung. Entwicklungsarbeit in den Nicht-TaV-Schulen ist abhängig von der Initiative einzelner Lehrkräfte und bezieht sich auf deren Unterricht.
 - Die Schulleitungen in TaV-Schulen haben Zeitressourcen und Kompetenzen erhalten, die Lehrkräfte ihres Kollegiums zu beurteilen sowie Stütz- und Fördermassnahmen zu ergreifen.
 - Die Schulpflegen in TaV-Schulen haben arbeitsintensive Finanztätigkeiten abgegeben, ohne im gleichen Ausmass auch ihren Einfluss in Finanzangelegenheiten aufzugeben.
 - Die TaV-Schulleitungen übernehmen mehr Zuständigkeiten im Rechtsbereich, in der Infrastruktur, im Personalbereich sowie in der Entscheidungskompetenz für Planung und Organisation.
- (ebd., S. 40-79)

Im Unterschied zu den alten Hausvorständen erfahren also die neuen Schulleitungen einen, wie es in der Studie heisst, „enormen Zuständigkeitszuwachs“, (ebd., S.79). Das wird entgolten: Die meisten Hausvorstände haben keine Unterrichtsentlastung, während die Hälfte der TaV-Schulleitungen über mehr als sieben Lektionen Unterrichtsentlastungen 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). Und: Je früher eine Schule in das TaV-Projekt eingestiegen ist, „desto mehr Aufgaben haben die Schulleitungen heute, für die sie zuständig sind“, (ebd., S. 132).

²¹ Zur Datenerhebung wurden Fragebögen eingesetzt, Leitfaden-Interviews, Gruppengespräche sowie Dokumentenanalysen. Befragt wurden 459 TaV-Lehrpersonen, 206 Lehrpersonen in Schulen ohne TaV, 89 TaV-Schulleitungen, 83 Hausvorstände (Schulen ohne TaV) sowie 394 Mitglieder von Schulpflegen. Je nach Akteurgruppe lag der Rücklauf zwischen 25% und 94%. In 10 verschiedenen Schulen wurden 30 Leitfadeninterviews durchgeführt, zudem wurden Schulsekretariate und Bezirksschulpflegen befragt (RHYN/WIDMER/ROOS/NIDERÖST 2002, 15ff.).

Auf der anderen Seite erhalten die Basisideen der „teilautonomen Volksschule,, bei den verschiedenen Akteursgruppen inzwischen eine „ausgeprägte Akzeptanz,, (ebd., S. 94), vor allem aus Gründen der Belastungsverteilung. Im Bereich „Schulentwicklung,, nähern sich TaV-Lehrkräfte und TaV-Schulleitungen sogar ihrer Optimalvorstellung der Zuständigkeitsverteilung an (ebd., S. 90). Das bestätigt den Befund der früheren Studie, wonach die Tätigkeit der Schulleitungen positiv beurteilt wird, weil für eine sinnvolle Arbeitsteilung gesorgt ist. Die TaV-Lehrkräfte beurteilen auch die finanzielle Situation ihrer Schule besser als die Lehrkräfte in Nicht-TaV-Schulen, während sich bei der Stundenentlastung der Lehrpersonen per Saldo kein Unterschied ergibt (ebd., S. 102).

Fragt man, welche Tätigkeiten genau Schulpflege, Schulleitungen und Lehrkräfte unter den Bedingungen der „teilautonomen Volksschule,, ausüben, dann ergibt sich folgendes Bild:

1. Das Kerngeschäft der *Lehrkräfte* ist nach wie vor der Unterricht, die Schulleitungen greifen nicht direkt in den Unterricht ein und haben nur bei der Bewilligung von Aktivitäten wie Lager oder Exkursionen eine unterrichtsbezogene Aufgabe.
2. *Schulpflegen* sind nach wie vor stark für die Beurteilung von Lehrpersonen und überhaupt für Personalfragen zuständig, ihnen obliegt primär die Bewilligung von Neubauten, und sie sind an der Wahl der Schulleitungsmitglieder beteiligt.
3. *Schulleitungen* sind bei Stellenausschreibungen, Besetzung von Stellvertretungen und in der Koordination der Weiterbildung stärker zuständig als die Schulpflegen, den Schulleitungen obliegt die Schulentwicklung, die Organisationsarbeit einschliesslich Leitbild und Status sowie die Öffentlichkeitsarbeit.

Im Blick auf den Unterricht, so heisst es am Ende der Studie, werden durch TaV „nur wenige Veränderungen der Zuständigkeit eingeleitet,,. Aber Schulleitungen können Konventionen ausarbeiten und durchsetzen, etwa im Blick auf eine einheitliche Notengebung, sie führen Unterrichtsbesuche durch und übernehmen Aufgaben in der Personalentwicklung, was alles Auswirkungen auf den Unterricht hat oder haben kann (ebd., S. 141). Der Effekt ist indirekt und hat zu tun mit der Akzeptanz von Führung unter der Voraussetzung transparenter Regeln und fairer Verfahren.

„Teilautonome Volksschulen,, sind nur ein Element der Qualitätssicherung. Wenn aber viele Versuche gleichzeitig oder kurz nacheinander unternommen werden, dann fragt sich, wie das Zusammenspiel gesichert werden kann, ohne grosse Reibungsverluste in Kauf nehmen zu müssen. Wie kann Organisationsentwicklung mit Unterrichtsqualität und Verbesserung der Leistungen verbunden werden, wenn es dafür keine lineare Verknüpfung gibt? Diese Frage diskutiere ich abschliessend, wobei längst nicht für alle Aspekte ausreichende Daten vorliegen.

3. Kontexte für Qualitätssicherung

Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen,, sollen bis zum Schuljahr 2008/2009 kantonsweit eingeführt werden, sofern das neue Volksschulgesetz im November dieses Jahres

vom Stimmvolk angenommen wird. Das Gesetz basiert auf der Idee der Flexibilisierung und hat soweit möglich die vorliegenden Erfahrungen aufgenommen. 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 Flexibilisierungen ermöglicht worden, über die die Schulen vor Ort entscheiden können. Darunter zählen etwa

- Entscheid über Beginn und Ende des Unterrichts, über Lektionen- und Fächerverteilung innerhalb der Woche und des Schuljahres, über Blockzeiten, Pausen, Projekte und Werkstattunterricht,
 - Minimalisierung der Lektionen für bestimmte Fächer zugunsten fächerübergreifender Aktivitäten,
 - Verteilung der Schüler auf altersdurchmischte Gruppen und mehrklassige Abteilungen (bei gleichbleibender Lehrstellenzahl),
 - Einteilung der Lerngruppen nach Leistung, Geschlecht oder Neigung auf der Primarstufe für einzelne Projekte und kürzere Zeitspannen,
 - flexiblerer Einsatz der Lehrkräfte, Fächerabtausch und vermehrte Erteilung kleinerer Teilpensen
- (RHYN/WIDMER/ROOS/NIDERÖST 2002, S. 9).

Nicht alle diese Massnahmen werden unmittelbar Erfolg haben, schon gar nicht gleichzeitig. Alterdurchmischte Gruppen, zum Beispiel, sind im Zürcher „Schulprojekt 21„ ausprobiert worden und stiessen bei einem erheblichen Teil der Lehrkräfte auf deutliche Ablehnung, vor allem wegen des grossen organisatorischen Aufwandes, fehlender Unterrichtshilfen und ungeklärter Probleme im Team. Dabei werden nicht die sozialen Lernziele als solche bestritten, sondern klar die Form des altersdurchmischten Lernens, die zur bestehenden Schulorganisation kaum zu passen scheint und deren Entwicklung Zeit und Ressourcen fordern würde, die nicht vorhanden sind (BÜELER/STEBLER/STÜCKLI/STOTZ 2001).

Interessant sind auch Daten, die erlauben, die Sichtweisen der verschiedenen Akteure zu kontrastieren. Erste Erfahrungen mit dem Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I in Zürich, also der siebten Klasse, zeigen zum Beispiel, dass sich die Schüler durchweg nicht überfordert fühlen, während die Lehrkräfte als Hauptschwierigkeit die Überforderung der leistungsschwächeren Schüler sehen. Die Lehrkräfte befürchten negative Auswirkungen auf die anderen Sprachfächer, und die Lehrkräfte würden es begrüssen, „wenn die Dispensation einzelner Schülerinnen und Schüler vom obligatorischen Englischunterricht einfacher möglich wäre als heute„ (RHYN/MOSER/STAMM 2002, S. 37). Die Lehrkräfte müssen ihren Unterricht auf den durchschnittlich guten Schüler einstellen, sie haben keine Lehrmittel für die schlechten Schüler, und sie beziehen sich in aller Regel auf die gegebene Situation ihrer Klasse und nicht auf die Lehrpläne, die wesentlich nur legitimatorisch gebraucht werden (LANDERT/STAMM/TRACHSLER 1998).

Die Entwicklung von Schulqualität muss also immer von verschiedenen Optiken ausgehen und unterschiedliche Interessen in Rechnung stellen. Das Tagesgeschäft hat Vorrang, und die Reformen werden sich daran messen lassen müssen, was sie zur Verbesserung des Tagesgeschäfts beitragen. Für die Lehrkräfte besteht dieses Geschäft vornehmlich im Unterricht oder, wenn das zu plakativ formuliert sein sollte, im fortlaufend justierten Verhältnis von *Lehren* und *Lernen*, das auf fachliche sowie überfachliche Standards eingestellt ist und Bildungsziele verwirklichen kann. Die Institution Schule definiert dabei den Rahmen, also stabile Budgets, geordnete Verfahren, Abgrenzung zwischen Innen und

Aussen, formale Rollen und Zuständigkeiten, ein Regelwerk der Verantwortung, transparente Lernprogramme und Ähnliches mehr. Alles das hat dienenden Charakter, nämlich ist zweckmässig nur insoweit, wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt und ihre Leistungsbereitschaft gefördert wird.

Ausgehend von den bislang vorliegenden Erfahrungen mit „teilautonomen Volksschulen“, lässt sich über das Zusammenspiel einzelner Reformen folgendes sagen: Massnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität setzen Schulleitungen voraus, die über Kompetenz und Weisungsbefugnis verfügen. Die Schulentwicklung vor Ort muss mit dem Kollegium abgestimmt sein und im Konsens erfolgen, aber sie verlangt auch Führung, weil allgemeine Ziele vertreten werden und der Unterricht inhaltlichen Standards verpflichtet ist, die nicht beliebig individualisiert werden können. 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 viele Schule heute *keine* Praxis - ist dabei nur der Anfang. Generell gilt, dass mehr Autonomie für die einzelne Schule im Gegenzug mehr Leitung und eine andere Form von Kontrolle verlangt.

Die Entwicklung einer Schule muss vor dem Hintergrund einer fortlaufenden Evaluationen ihrer Stärken und Schwächen erfolgen, Lehrkräfte und Schulleitung müssen bereit sein, sich auf eine Analyse ihrer Schwächen einzulassen, was vermutlich als der heikelste Punkt der gesamten Entwicklung angesehen werden kann. Hier setzt das Zürcher Konzept der „Neuen Schulaufsicht“, an: Alle Schulen werden im Abstand von vier oder fünf Jahren extern evaluiert, 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 und die Schulleitung. Mit Hausvorständen alter Art wäre das Konzept nicht durchsetzbar.

Das Modell enthält vier grundlegende Verfahrensschritte:

- Die Evaluation wird von unabhängigen Teams durchgeführt, die wohl im Auftrag der Behörde arbeiten, aber nicht der Hierarchie der Behörde unterstellt sind.
- Die Evaluationen werden mit höchstmöglicher Transparenz der Kriterien und Verfahren durchgeführt, sie schliessen mit Schulberichten ab, 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 besonderen Massnahmen für den nächsten Berichtszeitraum.

Die Daten aus Zürich 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. Schwierigkeiten bereitet 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 (Interface 2002).

Die Evaluationen der Schule ist eine Seite, die Einschätzung der Qualität der Lehrkräfte eine andere, die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schülerinnen eine

ditte. Die fortlaufende Beurteilung der Lehrkräfte sollte professionellen Instanzen übertragen werden, aber Schulentwicklung ist nur möglich, wenn die Fähigkeiten der Lehrkräfte kein Tabuthema mehr sind, sondern regelmässig gecheckt und fortlaufend verbessert werden. Das setzt eine veränderte Schulkultur voraus, die die vorhandenen Potentiale der Lehrkräfte nicht nur nutzt, sondern auch entwickelt. Das „Einzelkämpfertum“, der Lehrkräfte kann nicht zugleich heftig beklagt und stillschweigend genutzt werden, um das Zustandekommen der Unterrichtsqualität möglichst intransparent zu halten. Letztlich müssen die Lehrkräfte das *wollen*, was nur dann der Fall ist, wenn Beurteiltwerden keinen Bedrohungscharakter hat, nicht mit Lohnfolgen verbunden ist und als Vorteil für den eigenen Unterricht erfahren wird.

Die Unterrichtsqualität und so die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hängen sehr weitgehend von den Fähigkeiten und dem Geschick der Lehrkräfte ab. Die professionelle Kompetenz entsteht massgeblich in den ersten Berufsjahren, die mit besonderen Ausbildungsprogrammen unterstützt werden müssen. Generell ist persönliches Coaching nötig, um für fortlaufende Verbesserung der unterrichtlichen Fähigkeiten zu sorgen. Ohne das Management einer verantwortlichen Schulleitung wäre das dem individuellen Fortbildungswillen überlassen, ohne vom Bedarf der Schule auszugehen. Künftige Schulleitungen müssen imstande sein, für gezielte Personalentwicklung zu sorgen, was im übrigen nur möglich ist, wenn die Schulen über ausreichende Budgets verfügen.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sollten regelmässig getestet werden, und zwar von unabhängigen Instanzen. Es gibt nach angelsächsischen Erfahrungen eine gewisse Gefahr in dem, was *teaching for testing* genannt wird. Die Gefahr tritt bei sehr rigiden Verfahren auf, etwa wenn Tests sehr häufig durchgeführt werden, mit engen Inspektoren verbunden sind und Lohnfolgen haben. Informative Tests sind demgegenüber nützlich für die vergleichende Beurteilung des Leistungsstandes einer Klasse, für die Bestimmung der Risikogruppen und nicht zuletzt für die Feststellung von Leistungsschwankungen zwischen verschiedenen Schülerjahrgängen. Heutige Szenarien von zunehmend schwächer werdenden Leistungen basieren in aller Regel nicht auf Daten.

Die berühmte „Bildungskatastrophe“, die GEORG PICTH 1964 ausrief, ging aus von einem, wie es hiess, „erschreckenden Qualitätsverlust“, (PICTH 1965, S. 19f.), der nie nachgewiesen werden musste. Auf der Basis von regelmässig erhobenen Daten könnten sich Lehrkräfte gegen solche Pauschalisierungen besser zur Wehr. Zudem wären sie imstande, ihren eigenen Anteil am Zustandekommen der tatsächlichen Leistungen angemessener zu bestimmen. Und schliesslich könnten sie ihre Qualität objektiver und nachhaltiger nach Aussen kommunizieren als das heute der Fall ist. Sie wären so erheblich glaubwürdiger, auch und gerade darin, die Gründe für schlechte Leistungen oder tatsächliche Qualitätseinbussen darzulegen.

Ich fasse zusammen: Schulreformen sind fragile Grössen. Sie können nicht einfach verordnet, sondern müssen entwickelt werden, wobei lange Zeiträume und nicht geringe Risiken in Rechnung zu stellen sind. „Schulqualität,“ ist so keine statische Grösse, die mit starren Kriterien hervorgebracht werden könnte, vielmehr ist die Qualität abhängig vom Prozess, sie ist fliessend und dies bezogen auf das System und nicht nur auf die einzelne Schule. Ohne genaue Beobachtung der Prozesse ist Entwicklung ebenso sporadisch wie individuell. Jede Reform muss gründlich getestet und evaluiert werden, wobei immer noch genügend Risiken übrig bleiben, die sich erst zeigen, wenn breite und langfristige Anwendung gegeben ist. Auch diese Risiken sind nur mit ständiger Selbstkorrektur aufzufangen.

Aber das ist nicht mein Schluss: Angelsächsische Systeme, die in der PISA-Untersuchung bessere Qualitätseinschätzungen erhielten als die deutschsprachigen Länder, haben

- verbindliche Standards für Unterricht und Schulentwicklung,
- regelmässige Leistungsmessungen zur fortlaufenden Bestimmung von Qualität,
- öffentliche Darstellung der Qualitätsunterschiede in Schulrankings,
- Förderprogramme zur gezielten Verbesserung der Qualität unter Wettbewerbsbedingungen,
- höhere Flexibilität im Einsatz der Ressourcen
- und als Folge davon ein gestiegenes Ansehen der Schulen.

Literatur

- BÜELER, X./STEBLER, R./STÖCKLI, G./STOTZ, D.: Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2001.
- CHALL, J.S./JACOBS, V.A./BALDWIN, L.E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991.
- DRYFOOS, J.: Schools as Places for Health, Mental Health, and Social Services. In: Teachers College Record 94 (1993), S. 540-567.
- GIACONIA, R.M./HEDGES, L.V.: Identifying Features of Effective Open Education. In: Review of Educational Research 52 (1982), S. 579-602.
- Jugend 2000. 14. Shell-Jugendstudie. Frankfurt am Main 2002.
- Interface: *wif!*-Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule,„. Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.
- LANDERT, CH./STAMM, M./TRACHLSER, E.: Die Erprobungserfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation. Teil I: Synthese. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1998.
- Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publications 2001.
- MAAG MERKI, K.: Teilautonome Volksschulen aus der Sicht der Eltern. Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion. Zürich 2000.
- MAYER, S.E./PETERSON, P. E.: Earning and Learning: How Schools Matter. Washington DC: Brookings Press 1999.
- MCNEIL, L.: Lowering Expectations: The Impact of Student Employment on Classroom Knowledge. Madison: Wisconsin Center for Educational Research 1984.
- MÜLLER, ST./STREMLow, J./OGGENFUSS, F.: Evaluation TaV-Projekt. Bereich Lokale Schulentwicklung. Schlussbericht. Luzern/Ebikon 2000.
- MURNANE, R.J./LEVY, F.: Teaching the New Basic Skills. Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. New York: Martin Kessler Books The Free Press 1996.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.
- RAVITCH, D.: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.
- RAVITCH, D./VITERITTI, J. (Eds.): New Schools for a New Century: The Redesign of Urban Education. Washington DC: Brookings Press 1997.
- RHYN, H./WIDMER, TH./ROOS, M./NIDERÖST, B.: Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2002.

- RHYN, H./MOSER, U./STAMM, M: Evaluation Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Ms. Zürich 2002.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMORE, P./OUSTON, J.: Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children. Shepton Mallet, Somerset: Open Books 1979.
- SCHEDLER, K./PROELLER, I.: New Public Management. Bern: Haupt 2000.
- SCHMIDT, W./MCKNIGHT, C.C./HOUANG, R.T./WANG, H.C./WILEYM, D.E./COGAN, L.S./WOLFE, R.G.: Why Schools Matter. A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning. New York: John Wiley&Sons 2001.
- STEINBERG, L.: Beyond the Classroom. Why School Reform has Failed and what Parents Need to Do. New York: Touchstone Books 1997. (erste Ausg. 1996)
- WALBERG, H.J.: Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Basis. In: Phil Delta Kappan 71 (1990), S. 470-478.