

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 86 (1999)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Grundfragen der Schulqualität  
**Autor:** Moser, Heinz  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-525780>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 04.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# **Grundfragen der Schulqualität**

---

*Handelt es sich beim Qualitätsbegriff um einen sachlich ausgewiesenen Perspektivenwechsel oder um des Kaisers neue Kleider, hinter denen buchstäblich nichts steckt. Jedenfalls beschleicht einen zuweilen das Gefühl, dass es sich um einen Trick handelt, – wobei Evaluationen rein sprachlich in «Qualitätsevaluationen», Schulentwicklung in «Qualitätsentwicklung», ein Entwicklungsprojekt in ein «Qualitätsprojekt» verwandelt werden.*

«Qualität» bedeutet nach einer Definition des Deutschen Institut für Normung (DIN) die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung zu verstehen, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgesetzter und vorausgesetzter Erfordernisse beziehen (vgl. Sperl 1994). Fasst man das Produkt von Bildungsprozessen unter diesem Begriff, so ist festzustellen, dass es in den Schulen seit je zentral um die Produktion von Qualitäten gegangen ist. Wenn Schulqualität gegenwärtig zum Thema wird, so geht es also nicht um eine grundsätzlich neue Fragestellung, sondern darum, dass sich angesichts eines verstärkten gesellschaftlichen Wandels die Frage nach der Eignung der Dienstleistung «Schule» zur Erfüllung ihres gesellschaftlichen Bildungsauftrags mit besonderer Schärfe stellt, bzw. dass damit auch die Frage nach der Überprüfung und Entwicklung von institutionellen Qualitäten eine akute Aktualität gewonnen hat.

In diesem Zusammenhang erscheint es bemerkenswert, dass sich der neue Qualitätsbegriff nicht allein auf die Ergebnisse (im Rahmen des Schulsystems wären dies etwa: Schülerleistungen, Übertrittsquoten, sondern mit besonderem Nachdruck auf die Prozesse bezieht. So wird in einer Schrift das Zertifizierungssystem ISO 9000 mit folgender Begründung empfohlen: «Weil ISO 9000 Sie zwingt, jene Prozesse, anhand derer Sie ein Qualitätsprodukt herzustellen versuchen (der Begriff des Produkts schliesst hier – wie auch in ISO 9000 – Dienstleistungen ein), unvoreingenommen und kritisch unter die Lupe zu nehmen» (Patterson 1995, S. 11). Es besteht hier eine deutliche Parallele zu modernen Konzepten einer Schulentwicklung, wie sie etwa in der folgenden Definition zum Ausdruck kommen: «In Anlehnung an Theorien der lernenden Organisation wird der Schulentwicklungsbum... an die Verhaltensprogramme und Lernpotentiale der operativen Systeme und gerade nicht an die Leistungen (Output, Outcome) selbst geknüpft» (Task Force Schulentwicklung 1997, S. 4). Qualität ist also eher ein Prozess als ein Produkt (so auch: West-Burnham 1992), und es geht im Sinne eines Total Quality Managments (TQM) darum, alle Elemente zu hinterfragen und darauf bezogene Verbesserungsvorschläge einzuleiten (vgl. Füser 1997, S. 108).

*Es geht darum, dass sich die Frage nach der Eignung der «Schule» zur Erfüllung ihres gesellschaftlichen Bildungsauftrags mit besonderer Schärfe stellt.*

Versucht man, einen solchen ganzheitlichen Qualitätsbegriff weiter zu differenzieren, so stehen im Sozial- wie im Bildungswesen drei Qualitätsdimensionen im Zentrum, wie sie Marianne Meinhold (1994) für Dienstleistungen beschrieben hat:

- die Strukturqualität, welche Organisationsform, Ausbildungsniveau der Mitarbeiter, Personalschlüssel und Verfügbarkeit von Ressourcen betrifft.
- Die Prozessqualität, welche sich auf die Art und Weise bezieht, wie die Beteiligten miteinander umgehen und ihre Tätigkeiten ausführen.
- Die Ergebnisqualität einer Dienstleistung, welche sich auf jene Zustände bezieht, die bei den Kunden einer Dienstleistung hervorgerufen werden sollten.

*Der Begriff der Schulqualität verlangt, dass Schule insgesamt in den Mittelpunkt rückt.*

Damit verlangt der Begriff der Schulqualität, dass Schule insgesamt als Struktur, als Prozess und als Ergebnis in den Mittelpunkt rückt. Schule wird so als lernende Organisation verstanden, welche das Niveau der Qualität ihrer Dienstleistungen über entsprechende Massnahmen sichert und diese kontinuierlich weiterentwickelt. Wie neu diese Sichtweise ist, und welche neuen Perspektiven sich dabei für das Schulwesen ergeben, soll im folgenden Teil erörtert werden.

## **Qualität und Schul- bzw. Curriculumreform**

Für die letzten vierzig bis fünfzig Jahre stellt Kurt Spiess folgende Entwicklungslinie des Schulwesens heraus:

- Die Fünfzigerjahre mit einer unangetasteten Autorität des Lehrers,
- die Sechziger-, Siebziger- und Achtzigerjahre mit einer Betonung der Lehrerinnen und Lehrer im Schulhaus, die im Team eine «gute» Unterrichtsgestaltung versuchen,
- die kommende Schule als Schule im Ort und im Quartier, wo Schulen sich an den Bedürfnissen und Wünschen der Eltern und Kinder orientieren und wo Schulen und Lehrende die Qualität der Schule in Selbstevaluation überprüfen (vgl. Spiess 1997, S. 10).

In ähnlicher Weise betonen auch andere Ansätze zur Qualitätsentwicklung die Einzelschule als primäres Feld ihrer Aktivitäten. Dies ist besonders ausgeprägt beim Modell einer formativen Qualitätsevaluation (FQS) der Fall, das unter professionspolitischen Aspekten die Lehrenden vor Ort zu Trägern der Schulentwicklung macht. In einem Kurzporträt des FQS wird denn auch der Vorrang der Selbstevaluation an Einzelschulen deklariert: «Es liegt in der Verantwortung der einzelnen Schule, die vorgegebenen und die selbst definierten Qualitätsansprüche zu überprüfen und ihren Betrieb zu optimieren. Von aussen wird nur überprüft, ob die einzelne Schule das auch wirklich tut und dafür geeignete Verfahren und Instrumente entwickelt und eingesetzt hat» (Strittmatter 1996/1997).

Man kann jedoch die Geschichte der Schul- und Bildungsreformen auch aus einer anderen Perspektive wahrnehmen – etwa wenn man die letzten 40 Jahre unter dem Aspekt der Ablösung einer reformpolitisch ori-

entierten Sichtweise des Schulsystems durch eine stärker binnensorientierte Perspektive betrachtet. Charakteristisch für die erste Position ist die Curriculumforschung der frühen Siebzigerjahre, die den gesellschaftspolitischen Anspruch einer Bildungsreform mit der Notwendigkeit einer Überprüfung der staatlich festgelegten Bildungsziele und Lehrpläne verknüpfte. So versuchte Saul B. Robinsohn in der Art eines pädagogischen Globalprogramms Fragen des gesellschaftlichen Konsensus über Erziehungsziele, der rationalen Entscheidung aufgrund von erziehungswissenschaftlicher Forschung, der Dezision auf politischer Ebene und schliesslich der Wahl durch die Lehrkräfte unter pädagogischen Alternativen miteinander zu verknüpfen (Robinsohn 1971, S. 63).

Gegen Ende der Siebzigerjahre begann der Einfluss der Curriculumreform zu schwinden; man betonte nun wieder mehr die Binnenperspektive der Schule und formulierte kommunikative und handlungsorientierte Ansätze, die den direkten Gebrauchswert didaktischer Konzepte für die Lehrkräfte akzentuierten. Damit wurden Handlungsaspekte der Didaktik aktuell, welche im curricularen Zugriff weitgehend vernachlässigt worden waren: «Verbale und nicht verbale Formen der Kooperation, Probleme der unterschiedlichen Interpunktions, Störfaktoren, Dominanzstrukturen werden zu zentralen Fragestellungen der Kommunikativen Didaktik» (Popp 1976, S. 15).

Mit den Neunzigerjahren ist in der schweizerischen Bildungslandschaft wieder ein struktureller Reformschub zu verspüren, wie er sich mit der Einführung einer Berufsmatura oder mit der Fachhochschul-Entwicklung manifestiert. Auf der Volksschulebene sind es dagegen eher «mikropolitische» Konzepte wie «teilautonome Schulen» und Qualitätsentwicklung auf Einzelschulebene, welche die aktuelle Diskussion bestimmen. Bezeichnend in dieser Beziehung ist etwa die Entwicklung der abteilungsübergreifenden Oberstufe (AVO) im Kanton Zürich, dessen gesamtkantonale Reformperspektive mittlerweile in die Hände der einzelnen Schulgemeinden übergegangen ist. Aber auch flächendeckende Reformprojekte wie die Basler Orientierungsschule legen grossen Wert auf die internen Organisationsstrukturen der einzelnen Schulen.

*Mit den Neunzigerjahren ist in der Bildungslandschaft wieder ein Reformschub zu verspüren.*

Insgesamt scheint damit in der Bildungsreform die lokale Ebene der Gemeinde bzw. des einzelschulischen Systems an Bedeutung gewonnen zu haben – also eine intermediäre Ebene, wie sie auf vergleichbare Weise allenfalls in den einzelnen Schulmodellen der Reformpädagogik mit ähnlicher Intensität diskutiert worden war. Gegenüber einem isolierten didaktisch-methodischen Bezug auf die Lehrkräfte wird hier deutlich, dass Schule und Unterrichten in grösseren pädagogischen Einheiten geschieht, welche die pädagogische Qualität mitbestimmen. Schulleitung und Teamarbeit der Lehrkräfte werden damit neben der unterrichtsbzogenen Didaktik zu einem zentralen Thema der Schulentwicklung.

Auf der Ebene der Schultheorie hat sich die skizzierte Entwicklungs linie in den Diskussionen zur «guten Schule» bzw. um deren Wirksam

keit niedergeschlagen. So geht etwa Aurin (1991) von der Prämisse aus, dass man in den zurückliegenden Jahrzehnten Fragen des Schulsystems und seiner Ausgestaltung zu hoch gewichtet habe. Gegenüber der Auffassung, dass die Wirksamkeit der Schulen vor allem durch schulorganisatorische Änderungen verbessert werden könne, wendet er ein: «Entwicklungen und Erfahrungen von fünfzehn Jahren Bildungsreform wie auch wissenschaftliche Untersuchungen im internationalen und im eigenen Bereich haben uns eines Besseren belehrt: Sie machten die Komplexität des Unternehmens Schule deutlich und zeigten auf, dass es nicht nur eines Zugangs, sondern aufeinander abgestimmter vielfältiger Ansätze bedarf, um Schule zu reformieren und ihre Wirksamkeit in bestimmten Richtungen zu verbessern» (Aurin 1991, S. 10).

Die Stärke des intermediärer Ansatzes, der die einzelne Schule als komplexes Handlungssystem ins Zentrum stellt, liegt gerade darin, dass er zwischen einer individualistischen – vor allem das Handeln der einzelnen Lehrkräfte in den Vordergrund stellenden – und einer übergreifenden schulorganisatorischen Strukturen orientierten Sicht von Schule vermittelt. So betonen Dalin u.a. (1996, S. 19 f.) gegenüber den Ansätzen zentralistisch ausgestalteter Curriculumreform die zentrale Funktion der einzelnen Schuleinheit als Basis der Veränderung. System-Strategien (z.B. ein neues Curriculum) seien davon ausgegangen, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden könne. Problematisch daran sei jedoch, dass an zentraler Stelle ein Wissen nötig sei, wie Verbesserungen möglich seien, die unter Berücksichtigung aller Bedingungen *für die einzelne Schule* zu erfolgen hätten (Dalin u.a. 1996, S. 20).

*Schulentwicklung lässt sich nicht auf die Ebene der Einzelschule beschränken.*

Dennoch wäre es ebenfalls zu einseitig, den Einfluss allgemeiner Systemfaktoren zu unterschätzen und quasi zu unterstellen, jede Schule schmore ausschliesslich in ihrem eigenen Saft. Vom Ausgangspunkt der Schule als «lernender Organisation» her wird deutlich, dass Schulentwicklung sich nicht auf die Ebene der Einzelschule beschränken lässt: «Ein Kollegium, das gemeinsam über die Verhältnisse im eigenen Schulhaus nachzudenken beginnt, mag die Situationsdeutung und Zielvereinbarungen auf das Binnenfeld dieses Schulhauses, beispielsweise die Beziehungen und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften sowie zwischen diesen und der Schülerschaft beschränken. Es kann aber auch von Anfang an die Beziehungen zu anderen Kollegen, zur Elternschaft, zur Gemeindeschulbehörde mitthematisieren und die entsprechenden Akteursgruppen einladen, sich am gemeinsamen Nachdenken zu beteiligen» (Task Force Schulentwicklung 1997, S. 4 f.). Dies macht drei wesentliche Punkte deutlich:

- Einmal ist Schule nicht eine ausschliessliche Veranstaltung von Lehrern und Schülern. Vielmehr handelt es sich in systemorientierter Perspektive um ein Gebilde, das auf dem Zusammenwirken unterschiedlicher Stakeholder-Gruppen beruht.
- Die Ebene der Einzelschule ist zudem in ihrem Handeln nicht auto-

nom, sondern in eine administrative und curriculare Struktur eingebunden, die in vielerlei Hinsicht Vorgaben macht und an sich bereits Zielperspektiven und Qualitätsstandards definiert. So betont Dubs, dass die Lehrplanfreiheit nicht umfassend sei, sondern der Rahmenlehrplan mache verbindliche Minimalvorgaben, «damit nicht Modeerscheinungen in der Pädagogik und ähnliches zu einem unbedachten Effektivitätsverlust der Schule führen»(Dubs 1994, S. 30).

- Der gegenwärtig rasante technologische Wandel, wie er in Stichworten wie «Informationsgesellschaft», «Computerisierung der Gesellschaft», «Globalisierung» etc. zum Ausdruck kommt, macht deutlich, dass die damit verbundenen Herausforderungen an die Schule wohl kaum auf der Einzelschulebene allein angegangen werden können.

Zu kurz greifen also Programme einer Schulentwicklung, welche diese im wesentlichen auf die Lehrkräfte und ihre schulinterne Entwicklungsarbeit fokussieren. Auch wenn wir die globale gesellschaftliche Ebene erst einmal ausklammern, bleibt die Schule in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Ansprüche. Heller u.a. (1997) definieren in diesem Zusammenhang vier konkrete Felder, die auf die Schule Einfluss nehmen:

- Anspruchsfeld 1: der verbindliche Bildungsauftrag bzw. das Bildungsprogramm des Kantons;
- Anspruchsfeld 2: Die Passung der Schule auf das sozio-kulturelle Umfeld des lokal-regionalen Schulträgers;
- Anspruchsfeld 3: Die professionelle Wissens- und Handlungskompetenz der Lehrpersonen;
- Anspruchsfeld 4: Die individuellen Bedürfnisse und Zufriedenheit von Schüler/innen und Eltern (Heller u.a. 1997, S. 12).

Dabei handelt es sich nicht allein um unterschiedliche Erwartungsperpektiven, welche an die Schule herangetragen werden, sondern um unterschiedliche Interessen-Standpunkte. Für die Thematik der Schulqualität folgt daraus: Qualitäten sind als solche nicht naturhaft vorgegebene Entitäten, sondern die verschiedenen Stakeholder verstehen darunter ganz Unterschiedliches, bzw. müssen zuerst aushandeln, was für sie – konsensual vereinbarte – «Produktqualitäten» sind. Aus diesem Grund erscheint es als zu kurz gedacht, wenn die Lehrer im Rahmen von Qualitätsentwicklungs-Gruppen allein darüber entscheiden, was die Qualität von Schule ist<sup>1</sup>. Ihre professionelle Perspektive ist zwar eine zentrale Ressource für Schulentwicklungsprozesse; sie darf aber nicht die exklusiv gültige darstellen.

Zusammenfassend erscheint es fruchtbar, wenn Schulentwicklung konzeptionell an der intermediären Ebene der Schule anzusetzen und diese zur strategischen Basis von Qualitätsentwicklung zu machen. Allerdings darf dies nicht bedeuten, dass damit eine Beschränkung auf rein interne Qualitätsvorsorge erfolgt. Wenn man die Einzelschule nämlich als in sich abgeschlossenes System definiert, das quasi exklusiv nach autopoietischer Massgabe operiert, so handelt es sich dabei nicht einfach um eine

*Der technologische Wandel macht deutlich, dass die Herausforderungen kaum auf der Einzelschulebene angegangen werden können.*

Tatsachenaussage, sondern um eine einseitige – und dabei folgenreiche – Festlegung. Zwar erscheint es mir zutreffend, dass Einzelschulen die an sie gestellten Anforderungen zu einem guten Teil nach eigenen Systempräferenzen abarbeiten; dennoch sind sie eingebunden in einen übergreifenden Systemzusammenhang von Selektion und Leistungszertifikaten, die ihr Handeln wesentlich beeinflussen, und nicht auf autonome Entscheidungen einer Einzelschule zu beschränken sind.

---

## Die bildungspolitische Fragestellung

Der Qualitätsaspekt steht auch innerhalb der Diskussionen im Umfeld der bildungspolitisch und -ökonomisch motivierten Diskussion über die Struktur des Schulwesens im Mittelpunkt. Hier geht es im wesentlichen um die Frage, ob Schulqualität in Abkehr von der traditionellen Inputsteuerung und Vorschriftenkontrolle nicht besser durch marktorientierte Organisationsmodelle und eine Output-Steuerung gesichert werden könnte. Solche Schulen reagieren gemäss den Verfechtern solcher Modelle flexibler auf Bedürfnisse von Kunden als dies im bürokratisch geregelten Schulwesen bis anhin der Fall gewesen war. Ohne konkurrenzbehindernde staatliche Regelungen wären damit die qualitativen Leistungen einer Schule das entscheidende Argument für den marktmässigen Erfolg von Schulträgern. Oder wie Straubhaar, Winz formulieren: «Sollte dann ein privater Bildungsmonopolist bezüglich seines Preis-Leistungs-Verhältnisses von den Bildungsnachfragenden als qualitativ schlecht oder zu teuer beurteilt werden, wird er sich im Markt nicht halten können» (Straubhaar, Winz 1994, S. 5).

*Aktive Qualitätsvorsorge auf der Ebene der Einzelschulen wäre ein zentrales Erfordernis.*

Aktive Qualitätsvorsorge auf der Ebene der Einzelschulen wäre auf diesem Hintergrund für ein stärker am Bildungsmarkt organisiertes Schulwesen ein zentrales Erfordernis. Sie wäre umso dringlicher, als zu vermuten ist, dass Schulen, die sich in Formen marktmässiger Konkurrenz entwickelten, dabei auch neue Bedürfnisse und Aufgaben wahrzunehmen hätten (z.B. die Ausformulierung spezifischer Schulprofile), die als spezifische Qualitäten eines deregulierten Schulwesens neu zu entwickeln wären.

Solche Überlegungen sind jedoch nicht nur im Rahmen einer Privatisierungsdebatte des Schulwesens relevant; mehr Markt bzw. ein stärkerer Bezug auf Kundenbedürfnisse ist im Rahmen von Ansätzen des «New Public Management» in letzter Zeit für den Bereich der öffentlichen Verwaltung generell als Steuerungskonzept aktuell geworden. Und auch dort, wo man die von Betriebswirtschaftlern und Ökonomen skizzierten Therapien für das Bildungssystem als zu radikal betrachtet, erachtet man es als mindestens für diskussionswürdig, den Handlungsspielraum der Schulen zu vergrössern und leitbildorientierte Führungsstrukturen mit verstärkter Qualitätskontrolle zu schaffen. Dazu sollen solche stärker marktorientierten Modelle Anreize leisten.

Allerdings werden auch Bedenken formuliert, ob solche ökonomisch inspirierten Modelle direkt auf die Schule übertragen werden können.

Insbesonders stellt sich die Frage, welchen Stellenwert ein Marktmodell – zumindest im Bereich der Volksschule – angesichts des öffentlich geregelten Bildungswesens hat. Heller u.a. betonen in diesem Zusammenhang: «Die Volksschule ist indessen eine öffentliche Institution mit einer «Zwangskundschaft» und verfügt nur sehr begrenzt über Profilierungsmöglichkeiten. Sie kennt keine freie Schulwahl und damit auch keinen freien Markt mit Wettbewerb um Kundinnen und Kunden» (Heller u.a. 1997, S. 10).

Nun könnte man dem entgegnen, dass dies zu ändern sei. Entsprechende Vorschläge, die auf einem System von Bildungsgutscheinen beruhen, liegen vor (Straubhaar, Winz 1992). Dennoch ist zu bezweifeln, ob ein solches Modell, das wesentliche Gesichtspunkte einer Politik der Chancengleichheit mindestens in Frage stellt, im Rahmen der schweizerischen Politik konsensfähig ist.

Für Dubs ist die mit dem Marktmodell vorgesehene freie Schulwahl nicht unproblematisch: Zwar sei aus individualistischer Perspektive die dadurch geförderte Diversität der schulischen Bildung erwünscht, zu viel Diversität trage umgekehrt aber zu Schwierigkeiten in der Curriculumentwicklung (Dubs 1994, S. 14) bei. Erfährt nämlich die Profilierung der einzelnen Schulen kaum mehr Einschränkungen, so dürfte es schwierig werden, in der Volksschule gültige Mindeststandards aufrechtzuhalten. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf einen gemeinsamen inhaltlichen Bildungskanon, sondern auch bezüglich der durch die Volksschule zu vermittelnden Werte und Orientierungen. In einer Zeit zunehmender Pluralisierung und Individualisierung von Lebenseinstellungen bedarf es in den pluralistisch strukturierten westlichen Gesellschaften einer Sozialisationsagentur, «welche das für eine Gemeinschaft elementare Grundwissen sichert; dieses beinhaltet jene Essentials, die alle Menschen teilen, die an ihr teilhaben wollen: Rechnen, Lesen, Schreiben, gewisse naturwissenschaftliche und kulturelle Grundkenntnisse als Basis und Ermöglichung der Kommunikation in einer Gesellschaft» (Moser 1995, S. 238).

Aber auch an der Frage, ob bei freier Schulwahl automatisch ein Moment der Qualitätssorge ins Spiel komme, scheiden sich die Geister. Dubs (1994, S. 14) jedenfalls bezweifelt es, ob bei freier Konkurrenz eine schlechte Schule bald keine Lernenden mehr hätte. Vielmehr bleibt für ihn offen, ob sich Eltern bei freier Schulwahl von zukunftsträchtigen oder momentan im Trend liegenden Entscheidungskriterien leiten lassen. Möglicherweise wäre es auch gar nicht so leicht für die «Kunden» zwischen den Marketing-Argumenten verschiedene Anbieter begründet einen Entscheid zu treffen. Einen Vorgeschmack darauf geben die gegenwärtig fast wie Pilze aus dem Boden schiessenden Zertifizierungsmodelle für die Schule. Wenn die eine Schule sich mit ISO 9001 schmückte, zöge die andere mit FQS nach, und die dritte könnte für sich ein 2Q-Zertifikat in Anspruch nehmen. Für die Eltern würde sich mit solchen sibyllinischen Begriffen aber möglicherweise nur die

*An der Frage, ob bei freier Schulwahl automatisch ein Moment der Qualitätssorge ins Spiel komme, scheiden sich die Geister.*

Problematik verschärfen, überhaupt noch begründet entscheiden zu können.

Das bedeutet allerdings nicht, dass eine verstärkte Verlagerung von Kompetenzen auf die lokalen Schulen nicht Vorteile hätte. Gerade im Lehrplanbereich bestehen hier – nachdem man von den detaillierten Lehrplanoperationalisierungen der Siebzigerjahre wieder abgerückt ist – durchaus zu nutzende Spielräume.

Allerdings ist Criblez (1996, S. 11) beizupflichten, wonach dort die (pädagogischen) Grenzen zu setzen sind,

- wo die Ansprüche von Schülerinnen und Schülern auf gleiche Bildung unabhängig vom Lernort gefährdet sind, bzw.
- wo die Möglichkeit an weiterführende Schulen Anschluss zu finden, in Frage gestellt wird.

So kann der Schluss gezogen werden, dass die intermediäre Ebene der Schule als stärker zu gewichtendes Steuerungselement in einem dezentralisierten Bildungssystem positive Entwicklungschancen beinhaltet – auch wenn die konsequente marktmässige Organisation des Bildungssystems weder machbar noch als Zielperspektive mit dessen öffentlichem Auftrag vereinbar scheint.

<sup>1</sup> Nimmt man die vielzitierte «Kundenorientierung» ernst, die mit neuen Modellen der Qualitätsvorsorge verstärkt angestrebt werden soll, so geht es kaum an, wenn allein die Lehrkräfte jene Qualitäten definieren, die in einem Schulsystem verfolgt werden, das eben gerade nicht durch die Marktmacht der Kunden und Kundinnen reguliert wird.

---

## Literatur

- Herbert Altrichter, Stefan Salzgeber*, Mikropolitik der Schule, in: Hans-Günter Rolff (Hrsg.), Zukunftsfelder der Schulforschung, Weinheim: 1995, S. 9 ff.
- Kurt Aurin*, Das Interesse an der «guten Schule», in: Kurt Aurin (Hrsg.), Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: 1991, S. 9 ff.
- Gerold Brägger u.a.*, Bausteine eines Steuerungskonzepts für den Bereich der Volkschule, Ebikon: 1997
- Lucien Criblez*, Schulreform durch New Public Management, in: «schweizer schule» 11/96, S. 3 ff.
- Per Dalin u.a.*, Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess, Bönen: 1996 (3. Aufl.)
- Rolf Dubs*, Marktwirtschaft im Bildungswesen – eine Alternative? In: «schweizer schule» 6, 1994, S. 11 ff.
- Füser, Karsten*, Modernes Management, München: 1997
- Werner Heller u.a.*, Qualitätssicherung in der Volksschule, Ebikon: 1997
- Hans Keller*, ein Überblick: Das Angebot im Schweizer Bildung-Q-Markt, in: Doppelpunkt 4, 1997, S. 12 ff.
- Norbert Landwehr*, Schulische Qualitätssicherung im Spannungsfeld von Evaluation und Kontrolle, in: Doppelpunkt 4, 1997, S. 15 ff.
- Marianne Meinhold*, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit, Freiburg: 1996
- Heinz Moser*, Einführung in die Medienpädagogik, Opladen: 1995
- Heinz Moser*, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg: 1995
- James G. Patterson*, ISO 9000, Wien: 1995
- Walter Popp (Hrsg.)*, Kommunikative Didaktik, Weinheim, Basel: 1976

*Saul B. Robinsohn*, Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung, in: Frank Achtenhagen, Hilbert L. Meyer, Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München: 1971, S. 57 ff.

*Rita Schnetzler*, «Das System ist transparent». QAP-Qualitätszertifikat für das Betagtenzentrum Herdschwand, in: Fachzeitschrift Heim 12, 1997, S. 830 ff.

*Dieter Sperl*, Qualitätssicherung in der Pflege, Hannover: 1994

*Kurt Spiess*, Qualität und Qualitätsentwicklung, Aarau: 1997

*Thomas Straubhaar, Manfred Winz*, Reform des Bildungswesens, Bern: 1992

*Thomas Straubhaar, Manfred Winz*, «Mehr Markt im Bildungswesen» – Ökonomische Argumente, in: «schweizer schule» 6/94, S. 3 ff.

*Anton Strittmatter*, Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation, Sursee: 1997

*Anton Strittmatter*, Kurzporträt FQS. Formatives Qualitätsevaluations-System, Sem-  
pach: 1996/97

*Task Force Schulentwicklung*, Schulentwicklungsbegiffe. Bericht der Task Force II,  
Zürich: 1997

*John West-Burnham*, Managing Quality in Schools. Effective Strategies for Quality  
Based School Improvement, London: 1997