

*Warum brauchen wir ständig Reformen in der Erziehung?\*)*

Die Frage meines Vortrages ist eigentlich leicht zu beantworten: Wir brauchen ständig Reformen in der Erziehung, weil ständig Probleme auftauchen, die gelöst werden müssen. Mein Beispiel aus der aktuellen Diskussion ist unvermeidbar: Wenn eine einzige Klasse in zweieinhalb Jahren sechs Lehrkräfte verschleissen kann, dann verweist das auf ein Problem, das nicht ignoriert werden kann, schon weil die Medien für Druck sorgen. Der Vorfall im Quartier Friesenberg der Stadt Zürich ist in der gesamten Schweiz diskutiert worden und hat massive Reaktionen ausgelöst. Im Internet ist von ähnlichen Vorfällen auf eine Weise berichtet worden, als ob eine Lawine losgetreten worden sei. Der Eindruck entsteht, so der Zürcher Tagesanzeiger am 7. April dieses Jahres, „die Schweizer Volksschule sei rettungslos aus den Fugen geraten“ (TA v. 7. 4. 2007).

Medien neigen zur Zuspitzung, und gerade solche Zuspitzungen erhärten den Verdacht, mit der öffentlichen Schule stimme etwas nicht. Einen solchen Verdacht gab es allerdings auch schon früher, ohne dass die Tatsachen ihn erhärtet hätten. Die Medien verallgemeinern einzelne Fälle und zeichnen damit ein scheinbar stimmiges Bild. Wenn in kurzer Zeit mehrere Fälle, die an sich wenig miteinander zu tun haben, an das Licht der Öffentlichkeit kommen, entsteht sofort eine Krisensituation, obwohl die weitaus meisten Schulen normal arbeiten und keine besonderen Vorkommnisse melden. Zudem ist auffällig, dass die Medien die negativen Schlagzeilen suchen; die positiven Leistungen der Schule werden kaum je beachtet, jedenfalls nicht in der Boulevardpresse.

Dazu gehört der Zürcher Tagesanzeiger nicht. Die Zeitung hat daher nach ihrer eigenen Berichterstattung über die Vorfälle im Schulhaus Borrweg zur Mässigung aufgerufen. Sie schreibt:

„So viel wir heute wissen, ist der Fall ein Kondensat vielfältiger Stresssymptome. Damit eignet er sich als Ausgangspunkt für eine offene Diskussion darüber, was Schulpolitiker, Schulpräsidenten, Schulleiter, Lehrer und Schüler, aber auch Eltern leisten sollen und müssen, um die Schule gesund zu erhalten. Es ist aber kein Fall für einfache Rezepte grossmäuliger Politiker im Wahlkampf.“

Selbstverständlich gehe ich davon aus, dass es - wenigstens im Kanton Zürich - keine „grossmäuligen Politiker“ gibt. Aber es gibt einfache Rezepte, die ebenso einfache Annahmen über die Ursachen voraussetzen. Dazu schreibt der Tagesanzeiger:

„Die Schulprobleme allein auf die Ausländerfrage zu reduzieren, die Schuld auf die Ideologie der 68er-Generation abzuschieben oder einfach eine Rückkehr zu vorsintflutlichen Erziehungsmethoden zu fordern - das alles sind Scheinlösungen, die

---

\*) Vortrag in der Senioren-Universität Zürich am 15. Mai 2007.

weder dem vielfältigen Problemen noch den längst angestossenen Reformen gerecht werden.“

Das Zitat spielt auf ein Buch an, das in Deutschland Furore macht. Es heisst *Lob der Disziplin*, sein Verfasser ist der katholische Theologe und ehemalige Leiter des Eliteinternats Schloss Salem am Bodensee, Bernard Bueb. Sein Buch (Bueb 2006) hat mit der Idee, die Erziehung müssen zu früheren Formen der Disziplin zurückkehren, grosses Aufsehen erregt. Insbesondere die These, Disziplin verlange Unterwerfung, hat die pädagogische Kritik auf den Plan gerufen (Brumlik 2006). Ganz versteht man die Aufregung nicht, denn in dem wenig stringenten Buch gibt es keinen einzigen Hinweis, was konkret unternommen werden soll, damit die so gelobte Disziplin auch den Alltag der Schulen erreicht. Das Buch hat sich bislang mehr als 180.000 mal verkauft,<sup>1</sup> die Zahl der Leserinnen und Leser beträgt schätzungsweise mehr als eine halbe Million, sie müssten eigentlich ziemlich enttäuscht sein, weil über die praktischen Konsequenzen der These nichts gesagt wird.

Man könnte es damit bewenden lassen, hier eine typische *querelle allemande* zu sehen, den Streit um ein Prinzip, der folgenlos bleibt, weil die Anwendung ausgespart wird. Die Provokation behindert die Problemlösung, und die Konsequenz ist nur Aufgeregtheit. Andererseits fragt sich, wie auf rebellierende Schulklassen, Gewalt auf den Schulhöfen oder Drogenkonsum reagiert werden soll. Wegsehen verschlimmert die Situation, Eingreifen ist heikel und unter den Lehrkräften besteht oft kein Konsens, wie verfahren werden soll. Die Probleme *müssen* bearbeitet werden, es fragt sich nur, wie. Die Berichterstattung der Schweizer Medien über Vorfälle wie den im Schulhaus Borrweg hat den Ruf nach „mehr Disziplin“ verstärkt, aber sonst keinen Beitrag zur Problemlösung geleistet. Vielleicht ist das auch nicht die Aufgabe der Medien, aber die Politik ist gefordert und so auch die Öffentlichkeit, die diskutieren muss, wohin der Weg gehen soll.

Probleme also sind der Antrieb für Massnahmen und Reformen. Man muss allerdings unterscheiden zwischen den Alarmierungen der Medien, die immer nur einzelne Fälle betreffen, und den Problemen der Systementwicklung. Mich interessiert diese Frage. Die Vorfälle, die die Öffentlichkeit erregen, lassen sich nur vor Ort und einzeln bearbeiten. Man kann daraus aber lernen, was zu tun ist, solche Vorkommnisse zu vermeiden. Ungünstige Konstellationen kann es immer geben, aber sie dürfen nicht zur Regel werden. Ausgehend von dieser Feststellung werde ich fragen: Was sind Reformen unter ungünstigen Voraussetzungen? (1). In einem zweiten Schritt gehe ich darauf ein, mit welchen neuen Mitteln sich der normale Unterricht verbessern lässt (2). Und abschliessend gebe ich einige Beispiele für Reformen, die aus meiner Sicht ebenso originell wie gelungen sind (3).

Die Alarmierungen der Medien dürfen nicht den Blick dafür verstellen, dass die Schulen sich ständig selbst weiterentwickeln. Es ist zutreffend, dass politische Reformen die Belastungen erhöhen und heutige Lehrkräfte mehr als früher unter Stress stehen, aber damit sind immer auch Chancen verbunden. Kein Schulhaus hat ausschliesslich negative Faktoren. Allerdings müssen die Reformen müssen lohnend erscheinen und keine überflüssige Belastung darstellen. Ich könnte das auch als Bedingung formulieren: Die Sprache der Reformen klingt immer verlockend, aber die Reformen selbst müssen daran gemessen werden, ob sie Verbesserungen mit sich bringen oder nicht. Selbstverständlich ist das nicht, weil Reformen Versuche darstellen, die sich tauglich erweisen müssen. Untaugliche Versuche muss man aber auch vor Ablauf der Zeit beenden können, was dafür spricht, jeden Versuch genau zu beobachten und wann immer möglich, evaluieren zu lassen.

---

<sup>1</sup> Auskunft des Berliner List-Verlages vom 26. April 2007.

## 1. Reform unter der Voraussetzung schwieriger Verhältnisse

Die zentrale Frage der heutigen Erziehung ist nicht, ob es früher „mehr“ Disziplin gegeben hat oder ob die Achtundsechziger Schuld sind an der Misere der Schule. Eine solche Misere gibt es nicht, jedenfalls nicht im Sinne einer pauschalen Deutung. Die Krise ist eine gefühlte Krise, bei der Schlagworte die Diskussion beherrschen, hinter denen die Realität verschwindet. Wer die Vergangenheit glorifiziert, sollte zur Kenntnis nehmen, dass in früheren Zeiten gerade die Disziplinierungstechniken den Unterrichtserfolg behindert haben. Damit sage ich nichts gegen Regeln und Sanktionen, die allerdings transparent sein müssen, wenn sie wirksam sein sollen. Ein Kommandoton hilft dabei nicht weiter, Strenge lässt sich nicht einfach verordnen, und wenn man schon von Disziplin reden will, dann muss sie beide Seiten umfassen.

Die Qualität der Schule ist davon abhängig, wie die Lehrkräfte im Beruf lernen und nicht, ob sie einer bestimmten Studienkohorte zugerechnet werden. Die Achtundsechziger werden demnächst pensioniert, wobei niemand je gezählt hat, wie viele von ihnen tatsächlich Lehrerinnen und Lehrer geworden sind. Wenn sie Schuld wären an der heutigen Situation, müsste sich die Schule in den letzten vierzig Jahren nur verschlechtert haben, was nach allen Daten von der Finanzierung bis zur Leistungsmessung nicht der Fall gewesen sein kann. Es gibt einen Mythos der Systemunterwanderung, aber der taugt schlecht zur Ursachenerklärung. Es ist einfach falsch, dass nach 1968 die „anti-autoritäre“ Erziehung die Schulen erobert hat. Richtig ist,

- dass sich die Unterrichtsmethoden verändert haben,
- die Lehrkräfte heute ein anderes Rollenverständnis haben als vor fünfzig Jahren,
- mehr Ressourcen zur Verfügung stehen,
- zugleich mehr Aufgaben zu bewältigen sind
- und vor allem die Zusammensetzung der Schülerschaft sich massiv gewandelt hat.

Unter diesen Bedingungen müssen Schulen Lösungen für ihre Probleme finden, was nicht dadurch möglich, dass sie sich auf bloße Prinzipien beziehen. Besonders schwierig ist es, die richtige Mischung der Methoden und Massnahmen für die jeweils gegebene Lerngruppe zu finden. Dabei helfen keine Rezepte, weil jede neue Klasse anders sein kann. Gelegentlich überschätzen die Lehrkräfte auch ihre Möglichkeiten und nicht immer suchen sie professionelle Hilfe. Andererseits dürfen Schulen bestimmte Provokationen von Schülern nicht einfach hinnehmen. Sie müssen die Grenze der Zulässigen genau bestimmen, allerdings ist auch das keine neue Erfahrung. Die Schulakten der vergangenen hundert Jahre sind voll von Übertretungen und Ordnungswidrigkeiten, gegen die Schulen bis hin zum Schulausschluss zur Wehr gesetzt haben (Hürlimann 2006).

Auch bei heutigen Verhaltensauffälligkeiten müssen Lösungen gefunden werden, die die Schule als Institution trägt. Aber die Lösung ergibt sich aus dem Ruf nach mehr Disziplin, sondern muss eine intelligente Massnahme darstellen, die pädagogisch verantwortet werden kann und auch tatsächlich etwas bewirkt. Sanktionen werden nicht einfach verordnet, sondern sind als Chancen zu verstehen, die genutzt oder versäumt werden können. Das leisten nicht

einfache Appelle und seien sie noch so dramatisch, sondern nur gestufte Verfahren, die von der Schule und den Behörden eingesetzt werden. Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Lernfeld als schwierig gelten, können in eine andere Klassen versetzt werden, schwierige Klassen kann man auflösen, und für den Fall, dass Eltern ihrer Erziehungspflicht nicht nachkommen, sind in manchen Kantonen empfindliche Bussen im Gespräch. Auch „Null-Toleranz“ bei Gewalt ist eine politische Forderung.

Manche Sekundarschulen gehen inzwischen dazu über, für Jugendliche, die am Unterricht nicht interessiert sind und ständig massiv stören, die in diesem Sinne untragbar sind, eine Auszeit zu organisieren, die der Besinnung dient und eine andere Lernumgebung zur Verfügung stellt. Das kann eine Woche Arbeitseinsatz sein, aber auch mehrere Wochen Sozialdienst während und nach der Schulzeit. Damit verbunden ist keine versteckte Erleichterung, sondern ein zielgerichteter Auftrag, dessen Erfolg oder Misserfolg registriert wird. Die Schüler wissen, dass im Falle des Scheiterns der Massnahme weitere Sanktionen folgen werden.

Im Kanton Zürich gibt es so genannte „Schlaufenschulen“,<sup>2</sup> die für längere Zeiträume alternative Formen von Verschulung anbieten und steigende Nachfrage erleben. Das wäre ein „Timeout“ ausserhalb der Stammschule. Der Zweck dieser Angebote ist es, dass die Jugendlichen zurückkehren können und einen regulären Abschluss machen. Sie werden nicht ausgesondert, sondern erhalten eine Chance zur Verhaltensänderung. Mit der temporären Umschulung wird sichtbar, dass die Chance ernst gemeint ist. Es ist keine weitere Auseinandersetzung in alter Umgebung. Allen beteiligten Seiten, also den Eltern, den Lehrkräften und den Jugendlichen, wird damit eine weitere Zermürbung erspart, die so auch nicht mit einem Schulausschluss endet. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler davon befreit, einseitig stigmatisiert zu werden. Eltern sind in aller Regel dankbar, dass es solche Angebote gibt und zeigen sich kooperativ auch dann, wenn sie zuvor der Schule fern standen.

Was soll geschehen, wenn nicht einzelne Schüler das Problem sind, sondern die Zusammensetzung der Schule? Wiederum im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist und auch in den deutschen Medien diskutiert wurde. Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert. Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,<sup>3</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden. Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden. Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

Neue Schulen werden in das Quims-Programm eingeführt. Sie durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestimmungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Projekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage<sup>4</sup> zugänglich. Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde. Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus. Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Veranstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremdsprachige. Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die

---

<sup>2</sup> Etwa die Schlaufenschule Hardwald in Wallisellen: <http://schlaufenschulehardwald.ch/4599/html>

<sup>3</sup> Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

<sup>4</sup> <http://www.quims.ch>

Lehrkräfte. Die Eltern werden nicht „erzogen,“ sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Ganz unabhängig von Quims gibt es im Kanton Zürich eine eigene *Fachstelle für Elternmitwirkung*.<sup>5</sup> Eltern und Schule sind gesetzlich zur Zusammenarbeit verpflichtet. Die Fachstelle berät Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, erfasst die konkrete Umsetzung der Partizipation und stellt auf ihrer Homepage<sup>6</sup> monatlich besonders gelungene Beispiele vor, die zeigen, wie die Kooperation zwischen Eltern, Schüler und Lehrkräften produktiv gestaltet werden kann. Die Fachstelle sorgt auch für eine Vernetzung der verschiedenen Projekte und vertritt die Anliegen der Partnerschaft in der Öffentlichkeit (Fachstelle Elternmitwirkung 2006). Dahinter steht die Idee, dass die Schulen die Ressource Eltern aktiv nutzen sollten, mit wirklichen Angeboten und nicht mit Alibiübungen.

Das lässt sich verallgemeinern: Zur Entwicklung einer Leistungspartnerschaft, die die Eltern einschliesst, sollten die Schulen *Lern- und Verhaltensprogramme* entwickeln, die quasi-vertraglichen Charakter haben. Was in der Verantwortung der Schule, der Eltern und der Schüler liegen soll, darf nicht im moralisierenden Nebel verborgen bleiben, sondern muss expliziert und verbindlich formuliert werden. Das gilt für die normativen Erwartungen ebenso wie für die fachlichen Standards oder die konkreten Formen der Kooperation, einschliesslich der Frage, welche realen Kompetenzen die Eltern erhalten sollen. Die gesetzlichen Vorschriften schliessen nicht aus, dass verstärkt mit den Eltern elektronisch kommuniziert wird, und es ist auch nicht verboten, ihren Rat einzuholen.

Oft kann man nur gemeinsam etwas tun. Das zunehmend gravierende Problem des „Schulschwänzens“ (Reissig 2001) und im weiteren der Schulverweigerung (Wagner/Dunkake/Weiss 2004) *muss* bearbeitet werden, wenn die Schule glaubwürdig bleiben will, aber das ist nicht möglich, wenn es keine gemeinsamen Regelungen gibt und jeder hofft, das Problem würde ihn nicht betreffen.

- Statt immer neu „Migränemärchen“ entgegen zu nehmen, könnte man, wie dies an bestimmten Schweizer Gymnasien bereits üblich ist, den Begründungszwang abschaffen, ein Kontingent mit einer Höchstgrenze von Absenzen einführen<sup>7</sup> und jede Überschreitung dieses Kontingents wirksam ahnden.
- Mit Einführung eines solchen Systems ist die Zahl der Absenzen gesunken.
- Die Eltern wurden von der Massnahme informiert und konnten sich dazu äussern.

Einzelne Massnahmen sind von Programmen zu unterscheiden. Eine allgemeine Strategie wäre es, wenn die Schulen Programme und Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum entwickeln und das Vorhaben dann mit den Eltern kommunizieren, soweit diese betroffen oder zuständig sind. Die Programme enthalten Angaben über

- Schulregeln, Verhaltenserwartungen und Sanktionen,
- Ziele der Schule und des Fachunterrichts für den genannten Zeitraum,
- zudem die Stoffplanung und Angaben über die notwendigen Ressourcen zum Erreichen der Ziele,

---

<sup>5</sup> Die Fachstelle wird vom Bundesamt für Gesundheit mitfinanziert. Hier finden sich weitergehende Informationen über das Projekt: <http://www.bildungundgesundheit.ch>

<sup>6</sup> <http://www.elternmitwirkung.ch/>

<sup>7</sup> Wie 30 versäumte Schulstunden pro Absenzenperiode.

- etwa im Blick auf den zeitlichen und materiellen Lernaufwand, die Betreuungserwartungen oder die Konzentration von Stress an bestimmten Zeitpunkten des Schuljahres
- sowie Fördermöglichkeiten, über die die Schule verfügt,
- und Massnahmen der Zielüberprüfung.

Die Regeln und ihre Geltung müssen so transparent wie möglich kommuniziert werden, was ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist. Am Beispiel gesagt: Es muss klar und transparent definiert sein, was ein „Fehler“ ist. Wenn ein Schüler in einem Diktat viermal denselben Fehler macht, macht er *einen* Fehler und nicht *vier*. Neben den Regeln müssen auch die Formate für die Leistungen durch die Schule bestimmt werden. Nicht jede Lehrkraft kann für sich entscheiden, was eine gute und was eine schlechte Leistung ist. Standards für Leistungen und Leistungsbeurteilung müssen verbindlich und überprüfbar festgelegt sein - was für die heutige Schule eine mittlere Revolution wäre (Oelkers 2003).

Diese Massnahme bezieht sich auf das Kerngeschäft der Schule, nämlich den täglichen Unterricht, der nicht spektakulär ist und der für die Qualität der Bildung sorgt. Er heisst neuerdings „Kerngeschäft,“ weil an die Schule viele Anforderungen gestellt werden, die leicht davon ablenken können, dass die Lehrkräfte primär unterrichten müssen und dies auch mit einigem Erfolg tun. Für Bildungsreformen ist die zentrale Frage, wie das Kerngeschäft fortlaufend verbessert werden kann, und dies über die gesamte Berufsdauer einer Lehrperson. Die Frage, was konkret getan werden kann, den Unterricht zu verbessern, wird mich im zweiten Teil meines Referates beschäftigen.

## 2. Neue Verfahren und Instrumente

Grundsätzlich basiert Unterricht auf Wechselwirkung, beide Seiten, Lehrkräfte wie Schüler, müssen den Erfolg wollen und sich dafür einsetzen. Dafür sind auf beiden Voraussetzungen zu erfüllen, die sich nicht mit dem Schlagwort „Motivation“ bezeichnen lassen. Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und 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.

Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften vielfach nicht wahrgenommen oder gelten als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird nicht genutzt, weil Feedbackformen entweder gar nicht bestehen oder Scheinveranstaltungen sind. Transparenz ist die eine Seite des Unterrichts ist, die Ressourcennutzung durch die Schüler die andere. Sie kann auch mit den besten Lernanreizen nicht erzwungen werden, sondern setzt Lernverantwortung voraus, ohne die es Qualitätssicherung letztlich nicht geben kann. Erst der Einbezug der Schüler macht die Massnahmen zur Qualitätssicherung konkret, wobei diese Bedingung keineswegs immer erfüllt wird.

Zur Verbesserung der Qualität auf der Seite der Lehrkräfte sind in den letzten Jahren eine Reihe von Massnahmen und neuen Instrumenten entwickelt worden, auf die ich im

Folgenden näher eingehen. Sie machen deutlich, was unter dem unverbindlichen Schlagwort „Qualitätssicherung“ im Blick auf die handelnden Personen konkret verstanden werden kann. Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen eine zunehmend wichtigere Rolle spielen.

Der je erreichte Lernstand wird an bestimmten Zeitpunkten oder zu bestimmten Anlässen getestet. Die Frage des Erfolgs oder Misserfolgs beantworten also nicht mehr die Lehrkräfte allein. Allerdings gibt es ganz unterschiedliche Möglichkeiten, Tests einzusetzen. Ich berichte nicht über Tests, die für die schulische Selektion eingesetzt werden, auch nicht über Vergleichsarbeiten, sondern über Instrumente, die im Unterricht eingesetzt werden können. Ihr Zweck ist Förderung, nicht Wettbewerb. Es gibt keine Ranglisten, wohl aber neue technische Möglichkeiten, den Unterricht zu verbessern. Dafür nenne ich drei inzwischen erprobte Beispiele, die es früher nicht gab und die heute die Praxis erreicht haben.

Mein erstes Beispiel trägt den Namen *Klassenscockpit*,<sup>8</sup> was nicht auf das „fliegende Klassenzimmer“ anspielen soll. *Klassenscockpit* 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. *Klassenscockpit* wird inzwischen in vielen Schulen erfolgreich genutzt (Moser 2003). 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 (Moser 2004). Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests verwendet, die private Büros entwickelt haben und auf die die Schulen keinerlei Einfluss nehmen können. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.

In einem *Stellwerk* werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „*Stellwerk*.“ Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen

---

<sup>8</sup> <http://www.klassenscockpit.ch>

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 2006). 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,<sup>9</sup> sondern sind hausgemacht.

---

<sup>9</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich.



Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. 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 auch umgesetzt wurden. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate. Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005).

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

Aber Schulentwicklung ist auch unterhalb der Schwelle von Forschung, Qualitätssicherung und Überprüfung durch Tests möglich. Ich beschreibe im Folgenden ganz einfache Massnahmen, die in Schweizer Schulen entweder bereits realisiert sind oder die entwickelt werden. Es sind Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts, die jederzeit und überall eingesetzt werden könne, ohne grosse Kosten zu verursachen. Davon zu unterscheiden sind grosse nationale Projekte, wie das zur Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme. *HarmoS*, so heisst das Projekt sinnigerweise, soll zu einem Deutschschweizer Lehrplan führen, in Kernfächern Bildungsstandards festlegen und nationale Leistungstest auf den Weg bringen. Das Projekt wurde in der Vernehmlassung ausserordentlich positiv beurteilt, hat aber noch keine Resultate, so dass sich darauf nicht eingehen werde.

### 3. Beispiele für Unterrichtsentwicklung

Meine kleine Sammlung bezieht sich auf verschiedene Verfahren aus der Praxis Schweizer Schulen. Mit diesen Massnahmen reagieren die Schulen auch auf Kritik, die auf diesem Wege ernst genommen wird, was wiederum die Beziehungen der Schule zu ihrem Umfeld verbessert. Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler. 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 nun 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. Dieser Service der Schulen ermöglicht es, dass die Eltern tätig werden können, zugleich ist für Transparenz gesorgt und kann der Prozess beobachtet werden. Bislang war Abwarten die einzige Möglichkeiten des Handelns, sofern die Kinder ihre Leistungen unter Verschluss halten, was eher bei den schlechten Schülern der Fall ist, die Eingreifen besonders nötig hätten.

Ein weiteres Ärgernis ist die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der Leistungsanforderungen. Auch hier kann man abhelfen, wie mein zweites Beispiel zeigt.

- Manche Schulen teilen den Schülerinnen und Schülern am Freitag nach der letzten Stunde schriftlich mit,
- 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 an verabredeten Tagen ein, welche Ziele in welchen Fächern sie an dem bestimmten Tag erreichen möchten.
- Sie protokollieren am Ende des Tages, was sie erreicht haben.
- Sie schätzen nach vorgegeben Kategorien ihr Arbeits- und Lernverhalten ein.
- Die Lehrkraft erhält eine Rückmeldung, ob die Ressourcen und Lernhilfen ausreichend waren.
- Die Schüler erhalten abschliessend von den Lehrkräften eine Rückmeldung, wie der Verlauf des Tages und die Leistungen eingeschätzt wurden.

Ein weiteres Beispiel betrifft Form und Inhalt der Zeugnisse. Sie sind oft Ärgernisse, nicht wegen der Noten, sondern weil diese zu wenig aussagen. Im Kanton Zürich ist das Oberstufenzeugnis (siebte bis neunte Klasse) gründlich verändert worden, um realistische 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, nicht einfach in „Deutsch.“

- In Zukunft werden auch überfachliche Kompetenzen bewertet.
- Früher wurde „Fleiß, Ordnung und Betragen“ mit „gut“, „genügend“ und „ungenügend“ bewertet, wobei faktisch fast immer nur die Note „gut“ vergeben wurde.
- 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. Die Schüler können sich also nicht mehr einfach auf das Erreichen eines Notenschnitts einstellen, der für die Versetzung relevant ist; sie müssen damit rechnen, dass ihr Verhalten bewertet wird und im Zeugnis erscheint. Auf diese Weise wird die Qualität der schulischen Verhaltensprogramme sichtbar und folgenreich.

Die Schulen dürfen nicht einfach nur entgegen nehmen, was kommt, sondern müssen aktiv den Aufbau der Interessen gestalten, nicht bei jedem Schüler gleich, wohl aber als deutlicher Auftrag, Leistungen hervorzubringen. Die Leistungen der Schüler sind stark von ihrem Interesse bestimmt, aber auch davon, in ungeliebten Fächern voranzukommen und Erfolg zu haben. Mein nächstes Beispiel zeigt, dass auch dafür viel getan werden kann, und dies unter Nutzung neuer Medien.

- In manchen Sekundarschulen hat jede einzelne Klasse eine eigene Website, auf der sie ihre Leistungen und Produkte präsentieren kann, in Form von Texten, Bildern, Kommentaren und Disputen.
- Man liest als Vater oder Mutter die besten Aufsätze, kann Musterlösungen mathematischer Aufgaben studieren und erhält Einblick in den Kunstunterricht, indem die Abbildungen der Produkte ins Netz gestellt werden.
- Und für die Schüler ist es sehr anregend, unter den Besten zu sein, nicht überall, nicht in jedem Fach, aber sichtbar.

Mein letztes Beispiel zeigt, wie sich auch Gymnasien entwickeln können, wenn man sie lässt. Das Beispiel aus dem Kanton Zürich ist inzwischen auch von deutschen Medien aufgegriffen und als besonders positiv hingestellt worden. Es geht um einen Schulversuch in einem Gymnasium, der im Herbstsemester 2004/2005 erstmalig realisiert und extern evaluiert wurde (Binder/Feller-Länzlinger 2005). Der Versuch heisst „Selbstlernsemester“ und ist an einem Langzeitgymnasium im Zürcher Oberland durchgeführt worden. Die Klassenstufe ist etwa äquivalent mit der elften Klasse in einem zwölfklassigen deutschen Gymnasium. Während des gesamten Halbjahres erhielten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Grundlagenfächern Deutschen, 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).

Die Ergebnisse wurden im Vergleich mit einer Kontrollgruppe wie folgt beschrieben:

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 sagte 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 eindringen“ (ebd., S. 26).

Das sind Einzelbeispiele. Daneben gibt es deutliche Entwicklungstrends, die sich etwa so fassen lassen:

- Inzwischen ist es in den meisten Kantonen üblich, dass Schülerinnen und Schüler mit regelmässigen Selbstbeschreibungen ihren Leistungsstand einschätzen.
- Die Beurteilungen der Schüler durch die Lehrkräfte sowie die Selbstbeurteilungen der Schüler werden mit den Eltern kommuniziert.
- Praktisch überall gibt es Schulleitbilder, und auch Schulprogramme werden entwickelt, die transparent machen sollen, was die Grundlage des Geschäfts ist und welche Standards angelegt werden.
- Zudem erhält die Schulleitung mehr Kompetenzen, etwa in der Gestaltung einer gemeinsamen Basis für die Notengebung.
- Noten sind dann Formate mit einem gemeinsamen Massstab, und die Notengebung vollzieht sich nach Kriterien, die für alle Beteiligten klar sind und fortlaufend kommuniziert werden.

Mit Beispielen wie diesen ist lediglich der Anfang einer Entwicklung beschrieben, die sich beschleunigen wird. Die Beispiele aus der Praxis zeigen nämlich, dass es einen Wettbewerb um die besten Ideen gibt, der inzwischen weit gediehen ist. Es ist also falsch, den Schulen pauschal Trägheit zu unterstellen. Sie entwickeln sich nur zumeist abseits der öffentlichen Aufmerksamkeit und lernen offenbar voneinander. 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.

Allerdings sollten dabei nicht nur die Lehrkräfte beachtet werden. Eine wesentliche Unterstützung für den Unterrichtserfolg sind die Eltern, die allerdings in vielen Reformprojekten nur eine marginale Rolle spielen. Schon die Schüler kommen in den vielen Ansätzen zur Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung kaum vor, noch weniger ist das bei den Eltern der Fall. Sie sind abstrakt ein Erfolgsfaktor, konkret eher eine lästige Grösse, die möglichst keinen Einfluss haben soll. Im Blick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern scheint es einen Wettbewerb um die besten Ideen nicht zu geben.

Die heutigen Schulen sind für ihre Abnehmer oft *intransparent*, was sowohl dem Leistungsgedanken als auch dem Demokratiegebot widerspricht. Nicht selten gleicht der Schulbesuch einem Schicksal, das entgegen genommen werden muss, weil Partizipation der Eltern und Schüler gar nicht vorgesehen ist und das System stören würde. Es gibt in vielen Schulen nicht einmal effektive Beschwerdestellen, zu schweigen von Web-Seiten, die das Anliegen von Eltern und Schülern abfragen, systematisch auswerten und für die Schule nutzbar machen würden. Die Meinung der Eltern und Schüler setzt die konkrete Erfahrung der anderen Seite voraus. Die Schulen müssen lernen, sich für diese Seite zu interessieren und deren Daten für die eigene Entwicklung zu nutzen.

- Was hindert Schulen daran, sich jährlich mit einem formalisierten Fragebogen, der elektronisch zugänglich ist, dem Urteil ihrer Abnehmer zu stellen?
- Und was hindert sie daran, von diesem Urteil zu lernen?

Für die oft geäusserten Befürchtungen, das Angebot werde missbraucht oder das Ergebnis sei nicht aufschlussreich, spricht nach allen vorliegenden Erfahrungen wenig. In der Regel nehmen die Eltern die Gelegenheit zum Feedback Ernst, und die Schulen profitieren vom Ergebnis. Die Beurteilungen halten sich an die Regeln der Fairness und die Abnehmer erhalten den Eindruck, dass ihre Meinung gehört wird. Oft kommen sinnvolle Vorschläge zum Tragen, aber auch Kritik sollte gesucht werden. Ohne Rückmeldungen weiss man nicht, wo man steht, und das gilt nicht nur für die Leistungen der Schüler, sondern für die Erfahrungen aller Beteiligten.

- Wenn der Aufbau von Wissen das Ziel der Schule ist und das Ziel so verstanden wird, dass es um fachliche sowie überfachliche Kompetenzen gehen soll, dann verlangt das eine entwickelte Feedback-Kultur, die alle Beteiligten beherrschen müssen.
- Der Prozess muss regelmässig beobachtet und bilanziert werden können, was mehr verlangt als nur die Anwendung des Notenschemas.
- Gehaltvolle Rückmeldungen, die den Unterricht befördern, sind ein Schlüssel für die innere Schulreform.
- Damit sage ich auch, dass Reformen dann verfehlt sind, wenn sie den Unterricht nicht erreichen, also bei den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern nicht ankommen.

Ich fasse meine Aussagen so zusammen: Wir haben in der Erziehung ständig Reformen, weil wir ständig Probleme lösen müssen. Manche Probleme scheinen übermächtig, weil sie sich mit starken Krisenvermutungen verbinden. Die Schule aber ist nicht einfach der Spiegel der Gesellschaft, wenigstens nicht im dem Sinne, dass auf die Probleme nicht reagiert werden kann, weil sie zu gross sind. Schule und Lehrkräfte handeln im Rahmen ihrer Möglichkeiten, sie können nicht alles bearbeiten, was auf sie zukommt, und sind darauf angewiesen, dass sie unterstützt werden. Wo das *nicht* der Fall ist, hat die Schulsprache einen

passenden Ausdruck zur Verfügung. Man ist dann schnell mit seinem Latein am Ende. Und dann hilft auch nicht das „Lob der Disziplin.“

### *Literatur*

- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Brumlik, M. (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz Verlag 2007.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Berlin: List-Verlag 2006.
- Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Hürlimann, W.: Zur Geschichte von Schulausschlüssen in der Schweiz. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006,.
- Moser, U.: Klassenscockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6.Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassenscockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich: KBL 2003.
- Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Reissig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werkstattbericht. München/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001)
- 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.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiss, B.: Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 56 , H. 3 (2004), S. 457-489.