

Jürgen Oelkers

## *Elternhaus und Schule: Neue Möglichkeiten der Kooperation*<sup>\*)</sup>

### *1. Forderungen und die Frage der Umsetzung*

In der Einladung zu dieser Veranstaltung heisst es programmatisch: Lehrer, Eltern und Schüler

- müssen Bedingungen schaffen, unter denen Unterrichten und Lernen bestmöglich stattfinden kann,
- dürfen nicht zurückweichen vor zunehmender Gewalt,
- müssen reagieren, wenn Kinder ausgegrenzt werden,
- dürfen es nicht hinnehmen, wenn Drogen auf dem Schulhof präsent sind,
- müssen gemeinsam dafür sorgen, dass alle wieder motiviert in die Schule gehen.

Diese Forderungen dürften als solche unstrittig sein. Die Frage ist, wieso sie überhaupt gestellt werden. Man kann diese Frage sehr grossflächig diskutieren, also auf den Wandel der Gesellschaft und so der Erziehungsformen eingehen, den Einfluss der Medien ins Spiel bringen oder die Folgen des Wohlstands beklagen. Man kann auch pädagogisch abstrakt diskutieren, etwa ein allgemeines „Lob der Disziplin“ anstimmen oder die Rückkehr zur alten Werteerziehung verlangen. Und schliesslich kann man es mit einem Appell an den Eingriff des Staates versuchen, wie dies etwa in der Diskussion der Berliner Rütli-Schule sehr häufig der Fall war.

Alles drei werde ich im Folgenden nicht tun. Die Gründe dafür sind:

- Die Schule ist nicht einfach der Spiegel der Gesellschaft,
- es gibt keine strukturelle Hilflosigkeit angesichts der Verhältnisse
- und jede Schule muss mit den eigenen Problemen fertig werden.
- Sie kann dabei nur unterschiedlich gut unterstützt werden.

Wenn auf dem Schulhof gedealt wird, greift niemand ein, ausgenommen diejenigen, die sich verantwortlich fühlen; Gewalt wird nur dann geahndet, wenn jemand dafür zuständig ist; und Störungen des Unterrichts werden erst beseitigt, wenn jemand wirksam eingreift und nicht bloss darüber geredet wird. Die heutige Schule ist keine Schönwetterzone, aber das Klima kann von Innen heraus gestaltet und verändert werden, jedoch nur dann, wenn wirksame Strategien vorhanden sind und sich der Einsatz lohnt, also tatsächlich Ziele erreicht werden.

Eine Grundlage für jede Strategie ist die Ansprache und möglichst auch Verpflichtung *aller* Beteiligten. Nur wenn Lehrer, Eltern und Schüler gemeinsam an der Entwicklung ihrer Schule beteiligt werden, wird sich deren Qualität verbessern. Es ist nicht einfach Sache des

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Humboldtschule Bad Homburg am 10. März 2007.

Staates, wie die öffentlichen Schulen da stehen. Im Folgenden werde ich zunächst etwas über Qualitätsentwicklung in Schulen sagen (2). Danach diskutiere ich Erfahrungen mit einem neuen Medium der Schulentwicklung, nämlich Leistungstests (3). In einem weiteren Schritt gebe ich Beispiele für gute Lösungen (4). Abschliessend stelle ich neue Formen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule dar und frage, wie sich diese Kooperation auf Dauer institutionalisieren lässt (5).

## 2. Hinweise zur Qualitätsentwicklung in Schulen

„Qualitätssicherung“ ist in den Ohren mancher Lehrkräfte zu einem Unwort geworden: es verspricht viel und hält nichts. Wenn das vermieden werden soll, muss das Wort eine präzise Bedeutung erhalten, die sich nicht einfach auf eine Floskel bezieht. Das ist möglich, wenn man den defensiven Ton beseitigt, also nicht einfach von Gefährdungen ausgeht, angesichts derer man nur schliessen kann, bereits bestehende grosse Defizite könnten noch grösser werden. Offensiv ist mit „Qualitätssicherung“ eine Aufgabe definiert, die sich auf die *Entwicklung* der Schulen konzentriert und die nicht einfach nur ängstliche Bewahrung angesichts von drohendem Zerfall vor Augen hat. Dabei sollten auch die Potentiale der Eltern genutzt werden, was aber nur dann möglich ist, wenn Kompetenzen neu bestimmt werden und Eltern in der Schulentwicklung eine aktive Rolle spielen können.

Das wird mich in meinem letzten Teil beschäftigen. Zunächst frage ich: Was ist „Schulentwicklung“ und wie kann sie mehr sein als nur die paradoxe Bestätigung des Status Quo? Ich verzichte auf die Wiederholung grundsätzlicher Definitionen, die oft nur nominellen Charakter haben, und konzentriere mich auf konkrete Erfahrungen. Dabei sind vor allem fünf Parameter der Entwicklung zu nennen, die als die grossen Faktoren der Schulreform gelten können, nämlich

- die Etablierung von Schulleitungen mit klaren Kompetenzen,
- die regelmässige externe Evaluation von Schulen und so die Orientierung am Ergebnis,
- die weitgehende Umgestaltung der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf den Bedarf der Schule,
- die Entwicklung einer aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler,
- Rückmeldungen bis zum Unterricht.

Zur näheren Beschreibung dieser grossen Faktoren genügen einige Stichworte: Schulen stehen vor sehr komplexen Führungs- und Managementaufgaben, die ohne eigens dafür ausgebildete Leitungen nur sehr unzureichend bewältigt werden können. Je heterogener die Schülerschaft wird, je höher die Anforderungen an das Lernen beschaffen sind und je zielgenauer die Entwicklung verlaufen soll, desto mehr ist eine qualitativ überzeugende Schulleitung gefragt. Wenn ernsthaft eine Umstellung der Schulentwicklung weg von der Inputsteuerung und hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und ist eine Organisation oberhalb des Kollegiums erforderlich, die über echte Kompetenzen verfügt.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts und der Blick von Aussen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil sind Evaluationen vor Ort, die nach klaren und

transparenten Kriterien von im Feld anerkannten Experten durchgeführt werden, eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen, die es überhaupt gibt. Das gilt auch und gerade dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden. Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln. Die Frage ist dann nur, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Demgegenüber dauert die Reform der Ausbildung Jahre und wird selbst die dringend erforderliche Umstellung der Weiterbildung auf den Bedarf der Schule nicht sofort möglich sein. Die Lehrkräfte werden erst lernen müssen, ihre berufslange Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen. Das verlangt Leitung und den grundlegenden Wandel der Schulkultur, der allerdings auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder vergleichender Leistungsbewertung vorausgesetzt ist. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern transparent nach Innen wie nach Aussen.

Transparenz setzt zweierlei voraus, nämlich klare Ziele und durchschaubare Kriterien. Bislang erheben Schulen über sich kaum Daten. Der wesentliche Grund besteht darin, dass sie nicht auf Ziele ausgerichtet sind, die in regelmässigen Abständen bilanziert werden müssen. Die Entwicklung von Schulen kann nicht einfach darin bestehen, wohlmeinende Absichten in Hochglanzbroschüren drucken zu lassen und sie einem unspezifischen Publikum mitzuteilen, oder Webauftritte zu organisieren, die gelegentlich etwas eitel als „Schulprofil“ bezeichnet werden. Vielmehr müssen sich Schulen auf echte Ziele beziehen, auf die ihre Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausgerichtet wird. Sie müssen, anders gesagt, einen *Businessplan* vorlegen und sich daran messen lassen.

Auf dieser Linie muss sich die Professionalisierung der *Lehrerschaft* vollziehen, was inzwischen in der Forschung eine weitgehend anerkannte Grösse ist und etwa in der Schweiz auch die Bildungspolitik bestimmt. Demgegenüber ist das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil der *Schülerschaft* - auch in der internationalen Literatur - so gut wie gar nicht entwickelt worden. Es gibt kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden.

- Schüler werden nicht auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet, erhalten keine besonderen Funktionen in Lernprogrammen und sind in den Leitbildern von Schulen nur rhetorisch präsent.
- Die Rolle selbst ist diffus und schwankt zwischen starkem Gelenktwerden und übertriebener Eigenverantwortung.
- Wofür die Schüler genau zuständig sind und was ihren Auftrag ausmacht, ist kaum irgendwo explizit.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhielten. Aber:

- 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.

Wesentlich ist, dass die Reform den Unterricht erreicht, also den Bereich, den die Lehrkräfte am meisten schützen. Sie lieben es nicht, sich zu vergleichen, aber wissen zugleich, dass sie keineswegs alle gleich gut sind, wie die Literatur der Lehrerschaft immer implizit angenommen hat. In dieser Literatur spiegelt sich nicht Qualität, sondern Selbstzuschreibungen. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie Personalentwicklung der Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereit stehen.

Zur Qualitätssicherung auf der Seite der Lehrkräfte sind in der Schweiz eine Reihe von Massnahmen und Tools entwickelt worden, auf die ich im Folgenden eingehe. 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 ist auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen zunehmend eine wichtigere Rolle spielen.

### 3. Leistungstests und Qualitätssicherung

Ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren ist der *Klassenscockpit*,<sup>1</sup> ein Internet-Angebot für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse. 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

---

<sup>1</sup> <http://www.klassenscockpit.ch>

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 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).

Ein weiteres 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 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 verschieden 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>2</sup> sondern sind hausgemacht.

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. Diese Praxisnähe der Forschung ist nicht nur in der Schweiz möglich.

Aber Schulentwicklung ist auch unterhalb der Schwelle von Bildungsstandards, externen Evaluationen und einer komplexen Organisation der Qualitätssicherung möglich. Ich beschreibe im Folgenden ganz einfache Massnahmen, die in Schweizer Schulen entweder bereits realisiert sind oder entwickelt werden. Es sind Massnahmen zur Verbesserung, die jederzeit und überall eingesetzt werden können, ohne grosse Kosten zu verursachen. Es wäre auch ganz einfach, diese Verfahren in der Lehrerbildung zu verankern, in der es viel zu sehr um Texte und Gesinnungen und viel zu wenig um brauchbare Instrumente oder Verfahren geht.

Auch hier wäre Forschung hilfreich, denn die zahlreichen guten Ideen der Praxis werden nirgendwo registriert und sollten aber auf Datenbanken für alle Interessierten zugänglich sein. Die weiterführenden Wege der Schulentwicklung werden nicht am grünen Tisch erzeugt. Wer Know How sucht, kann dies nicht aus Theorien ableiten, sondern muss sich auf die Suche nach guten Lösungen machen, die ein originelles Problem voraussetzen. In

---

<sup>2</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

jeder Schule finden sich Lösungen, die übertragbar sind, allerdings nur dann, wenn mehr geschieht als ein Versuch der Imitation. Die Lösung muss angepasst und entwickelt werden.

#### *4. Praktische Beispiele für gute Lösungen*

Meine kleine Sammlung bezieht sich auf sechs 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. Ich könnte auch sagen, die Schulen werden auf diesem Wege kundenorientierter, und das sollte auch das deutsche Schulsystem nicht einfach den Privatschulen überlassen. Was ich jetzt darstellen werde, ist keine systematische Dokumentation, vielmehr sind es elementare Beobachtungen, wie Unterrichtskompetenz verbessert und Schulen sich entwickeln können. Darunter verstehe ich nicht die Implementation neuer - und oft gar nicht so neuer - Methoden, sondern die Interaktion zwischen den Lehrkräften und ihren Umwelten, zu denen nicht nur ihre jeweiligen Klassen zählen.

Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist mangelnde 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 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, das weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt.

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 vorgegebenen 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.

Mein viertes Beispiel betrifft Form und Inhalt der Zeugnisse. Sie sind oft Ärgernisse, nicht wegen der Noten, sondern weil diese zu wenig aussagen. Als eine erste Reaktion auf die zunehmende Entkoppelung von Schulzeugnis und Lehrstellenmarkt ist im Kanton Zürich 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.

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 Viererschema 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. Lehrerverbände und auch Elternorganisationen haben darauf positiv reagiert, vor allem weil mehr Transparenz erreicht wird und aussagekräftiger kommuniziert werden kann.

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 Schweizer 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 Gymnasien sich entwickeln können und welche Kreativität dabei erzeugt wird, 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 Deutsch,

Mathematik, Französisch und Englisch im Schwerpunktfach (Griechisch, Latein oder Physik) sowie im Fach Sport keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht. Sie mussten ohne tägliche und direkte Anleitung durch die Lehrkräfte lernen.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., S. 7).

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

1. Die vorgegebenen 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 von 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 im gewohnten Unterricht.  
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews: „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ... Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ... Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindreibe“ (ebd., S. 26).

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. Im Blick auf die Rolle der Eltern scheint es einen solchen Wettbewerb nicht zu geben. Diese Diskrepanz beschäftigt mich abschliessend.

## *5. Die Eltern in der Entwicklung der Schule*

Elternleistungen werden bis heute stillschweigend in Anspruch genommen, ohne dass diese Leistungen in irgendeiner Bilanz auftauchen würden. Das kann man auch sarkastisch formulieren: Würde der Aufwand für Hausaufgabenbetreuung, Motivationssicherung und

häuslicher Enkulturation in Arbeitsstunden verrechnet, und würden diese Stunden nach Tariflohn bezahlt werden, wäre die Schule sehr schnell unbezahlbar. Die tägliche Praxis der Elternarbeit wird als selbstverständliche Unterstützung erwartet, ohne sie speziell zu honorieren. Was Eltern tun, um zum Beispiel das Englischniveau der eigenen Kinder zu sichern, ist - obwohl Arbeit - nicht von der Steuer absetzbar und findet auch keine Anerkennung als Leistung für das, was „verantwortungsvolle Partnerschaft“ mit der Schule genannt wird. Diese Partnerschaft scheint ganz ohne Wechselseitigkeit der Leistungen auszukommen, es wäre dann die einzige „Partnerschaft,“ die nicht auf dem Prinzip *do ut des* aufbaut.

Statt über die Gestaltung der Leistungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule nachzudenken, beherrschen ganz andere Parolen die öffentliche und nicht zuletzt auch die bildungspolitische Diskussion. Eine der populären Fragen lautet:

- Müssen nicht Eltern für die Erziehung ihrer Kinder selbst erzogen werden und wäre das nicht ein wirksamer Beitrag zur Qualitätssicherung von Schulen?
- Aber aus welchem Grunde sind Lehrkräfte eigentlich Spezialisten für Erziehung?
- Ihre Ausbildung kann dafür nicht der Grund sein, weil sie auf Unterricht und nicht oder nur sehr am Rande auf Erziehung eingestellt ist.

Die Erziehung der Kinder ist wesentlich Sache der Eltern; wenn sie sich, aus welchen Gründen auch immer, der Verantwortung entziehen, kann nicht einfach die Schule einspringen. Zudem zeigt das verwirrende Angebot von zumeist seichten Ratgebern oder oft überflüssigen Kursangeboten, was es heisst, die Eltern für die Erziehung erziehen zu wollen. Man würde in der Summe der Massnahmen die Unsicherheit steigern und die Verantwortung delegieren, weil dann den Experten die Definitionsmacht übertragen wäre.

Bei der Diskussion sollte auch in Rechnung gestellt werden, dass die Schule als Institution „erzieht“, nicht einfach die einzelne Lehrkraft in gleichsam autonomer Zuständigkeit. Die pädagogische Wirksamkeit institutioneller Regelungen ist vielfach und gut belegt (ELMORE 1995), sie hat zu tun mit einer Erziehung zur Verbindlichkeit, die über das hinausgeht, was zwischen Partnern verhandelt werden kann. Institutionelle Regelungen wie Stundenpläne, Rollenverteilungen, Zeiteinheiten „erziehen“ in einem bestimmten Sinne, nämlich legen fest, fordern ein, strukturieren oder schliessen aus. Natürlich ist das nicht alles, aber die Institution Schule muss Regelungen haben, die nicht unterlaufen werden dürfen, und sie muss zugleich für Problemlösungen sorgen, die attraktiv sind.

Bei Verhaltensauffälligkeiten etwa müssen Lösungen gefunden werden, die die Institution Schule anbietet. Mit dem Ruf nach „mehr Disziplin“ ist nichts gewonnen, weil sich damit konkret nichts verändert. Schweizer 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 drohen.

Im Kanton Zürich gibt es so genannte „Schlaufenschulen“,<sup>3</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, die sie nutzen oder verpassen können. 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 aber soll geschehen, wenn nicht einzelne Schüler das Problem sind, sondern die Zusammensetzung der Schule? Ebenfalls 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>4</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert wird. 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>5</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 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>6</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>7</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, wie man in der Schweiz sagt.

<sup>3</sup> Etwa die Schlaufenschule Hardwald in Wallisellen: <http://schlaufenschulehardwald.ch/4599/html>

<sup>4</sup> Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

<sup>5</sup> <http://www.quims.ch>

<sup>6</sup> Die Fachstelle wird vom Bundesamt für Gesundheit mitfinanziert. Hier finden sich weitergehende Informationen über das Projekt: <http://www.bildungundgesundheit.ch>

<sup>7</sup> <http://www.elternmitwirkung.ch/>

Das lässt sich übertragen: Zur Entwicklung einer Leistungspartnerschaft, die die Eltern einschliesst, sollten auch deutsche 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 Formen der Kooperation, einschliesslich der Frage, welche realen Kompetenzen die Eltern erhalten sollen.

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 „Mirgränemärchen“ entgegen zu nehmen, könnte man, wie es an bestimmten Schweizer Gymnasien bereits üblich ist, den Begründungszwang abschaffen, ein Kontingent mit einer Höchstgrenze von Absenzen einführen<sup>8</sup> und jede Überschreitung dieses Kontingents wirksam ahnden. Mit Einführung eines solchen Systems sinkt die Zahl der Versäumnisse.

Allgemeiner gesagt: Die Schulen entwickeln solche Programme und Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum und für bestimmte Stufen und klären sie mit den Eltern ab, soweit diese betroffen oder zuständig sind. Die Programme enthalten Angaben über

- 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,
- 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).

Das Stichwort Partizipation steht so für erweiterte Mitbestimmung und im Gegenzug für Mitverantwortung von Schülern und Eltern. Die Eltern dürfen Schulen tatsächlich nicht so verstehen, dass sie ihre eigenen Erziehungsaufgaben den pädagogischen Spezialisten überlassen. Im Gegenzug muss die spezielle Zuständigkeit der Schulen beschrieben und ihre Kompetenz auf das begrenzt werden, was Schulen tatsächlich nur leisten können. Deutlich gesagt: Schulen haben keinen pauschalen, unspezifischen Erziehungsauftrag, sondern erziehen nur soweit, wie ihre Zuständigkeit reicht. Sie erziehen also für sich und nicht gegen die Eltern.

---

<sup>8</sup> Wie 30 versäumte Schulstunden pro Absenzenperiode.

Die Beziehung von Elternhaus und Schule muss auf eine klare und transparente Basis gestellt werden.

- Zu diesem Zweck muss die Schule ihre Ziele und Leistungsanforderungen verständlich und nachvollziehbar darstellen,
- müssen Regeln des Umgangs zwischen Elternhaus und Schule vereinbart werden, darin eingeschlossen die Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten,
- und muss die Reichweite von Mitbestimmung, etwa in Schulkonventen, abgesteckt sein.

Hinter diesen Vorschlägen steht die Idee, dass Schülerinnen und Schüler für ihre Ausbildung auch *selbst* verantwortlich sind, also nicht alles von der Schule erwarten können, und dies möglichst ohne Gegenleistung. Gleichzeitig sind Eltern nicht einfach Ersatzlehrer, die ausgleichen, was die Schule nicht zustande bringt.

Auch hier kann man sich klare und explizite Leistungsvereinbarungen denken, insbesondere im Blick auf zeitlichen Aufwand, abgestimmte Aufgaben und wechselseitige Zusagen, die den Standard festlegen, bis zu dem Elternhäuser ernsthaft in die Arbeit einer Schule eingebunden sind. Auch „Elternarbeit“ kann man sich als Endlosband von ungelösten Aufgaben und immer neuen Forderungen vorstellen, die nur eins nötig haben, nämlich beschränkt zu werden. Angestrebt werden sollte eine begrenzte Kooperation unter der Voraussetzung divergenter Interessen, die eine gemeinsame Schnittmenge finden müssen. Eltern sind nicht einfach die rhetorischen Partner der Schule, wenn das heisst, sie sind Lieferanten und dürfen nur den dafür zur Verfügung stehenden Eingang benutzen.

Was man tun kann, lässt sich wiederum aus meinem Erfahrungskreis beschreiben:

- In der Schweiz ist es inzwischen 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 nicht Schicksal, sondern Formate mit einem gemeinsamen Masstab; und die Notengebung vollzieht sich nach Kriterien, die für alle Beteiligten klar sind und fortlaufend kommuniziert werden. Die Messlatte für diese Entwicklung ist überraschend einfach: Die Schulen werden danach beurteilt, ob sie die Leistungserwartungen erfüllen oder nicht. Weder Eltern noch Schüler können es sich leisten und zusehen, wenn jahrelanger Unterricht ohne wirkliche Verbesserung des Wissens und Könnens bleibt, dubiose Unterrichtsmethoden die Praxis bestimmen und eigener Aufwand ohne wirklichen Ertrag bleibt.

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

deutschen 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.

Zum professionellen Selbstverständnis gehört auch, dass die Lehrkräfte lernen, sich nicht auf „Kunden“ im ökonomischen Verständnis, wohl aber auf die Abnehmer in einem *service publique* einzustellen, die nicht länger hoheitlich behandelt werden können. Umgekehrt dürfen die Jugendlichen die Erziehungsarbeit nicht einfach den Lehrkräften überlassen, wohl wissend, dass sie dann keinen Erfolg haben kann.

- Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen kann nur gelingen, wenn sie auf einsichtige und folgenreiche Weise daran beteiligt sind,
- was voraussetzt, dass sie wissen, worum es geht und was genau zu tun ist, damit es geht.
- Sie beobachten den Unterricht und stellen sich auf die Schule ein, die ihnen klar und einsichtig ist.
- Soll das erreicht werden, müssen explizite Spielregeln formuliert werden, die sanktionsfähig gehalten sind.

Anreize und Vorbilder für eine solche Entwicklung sind noch deutlich zu wenig vorhanden. Die Lehrkräfte werden nicht besonders belohnt, wenn sie erfolgreiche Partizipationsformen aufbauen, umgekehrt erhält niemand einen Malus, der auf jegliche Partizipation verzichtet, intransparent handelt und besondere Leistungen nicht nachweisen kann. Das lässt sich ändern, allerdings nur dann, wenn neue Instrumente entwickelt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, die Leistungspartnerschaft mit Verhaltensregeln zu kodifizieren, die festlegen, was die Grundlage des Geschäfts ist, das dann nicht einfach hingenommen werden muss, sondern gestaltet werden kann. Dazu gehören regelmässige Feedbacks, die nicht nur informell abgerufen werden sollten.

- 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, nicht nur weil sie Stärken und Schwächen gespiegelt bekommen, sondern weil regelmässige Erhebungen erlauben, Schwankungen zu registrieren, die ansonsten gar nicht auffallen würden.

- Querulanten gibt es immer, aber sie sind keineswegs die Regel, 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.

Mit einem Wort und abschliessend gesagt: Die Schülerinnen und Schüler wären Partner mit eigener Verantwortung. Und die Eltern wären nicht die Packesel der Schule, sondern die einzigen wirklichen Verbündeten, *critical friends*, wie man neudeutsch sagt.

### Literatur

- BINDER, H.-M./FELLER-LÄNZLINGER, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005. Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.
- ELMORE, R.F.: Teaching, Learning and School Organization. Principles of Practice and the Regularities of Schooling. In: Educational Administration Quarterly 31, 3 (August 1995), S. 355-374.
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publications 2001.
- 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.
- 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 Ergebnisrückmeldungen 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.