

Jürgen Oelkers

Eigenverantwortliche Gymnasien und Wettbewerb^{)}*

In den deutschen Medien gibt es eine seltsame Erscheinung, die der Welt der Motoren nachempfunden ist. Ein „Turbolader“ dient der Leistungssteigerung von Kolbenmotoren. Die Erfindung stammt, wie alles praktisch Gute, aus der Schweiz,¹ und ist mehr als hundert Jahre alt. Die herkömmlichen Motoren liessen zwei Drittel der Energie ungenutzt, die mit dem Abgasstrom verloren gingen. Diese kinetische Energie sollte für den Antrieb einer Turbine genutzt werden. Die Turbine treibt einen Verdichter an, der die angesaugte Luft vorverdichtet. Das Patent wurde 1905 angemeldet, bis 1925 konnte eine Leistungssteigerung um 40% erreicht werden. Man sieht, wie falsch der Ausdruck „Turboabitur“ ist. Weder gibt es kinetische Energie noch einen klugen Erfinder.

Es geht einfach um die Kürzung der Dauer eines schulischen Lehrganges um ein Jahr. Ein Turbolader fehlt bei dieser Erfindung der deutschen Kultusbürokratie. Bei den Motoren war das die Bedingung für die Leistungssteigerung. Übertragen auf die Welt der Schule, die nicht nach der Nutzung ihrer Energie wahrgenommen wird, lässt sich von formaler Beschleunigung sprechen, die durch Abwerfen von Ballast erreicht werden soll. Das Wort „Ballast“ stammt aus der Sprache der Seefahrer. Die allmächtige Bürokratie hat übersehen, dass der Ballast zwar wertlos ist, aber zur Stabilität des Schiffes beiträgt, wenn das Frachtgut zu leicht ist. Wer den Ballast über Bord wirft, muss das Frachtgut erschweren.

Wir sind bei der Lehrplanrevision. Wer die Schulzeit um ein Jahr kürzt, muss den Stoff anpassen. Leider weiss man bei der herkömmlichen Technik der Lehrplanerstellung nie, wo genau sich der Ballast verbirgt. Aber dass es ihn gibt, zeigt schon der Ausdruck „Entrümpelung“ des Lehrplans. Eigentlich ist dieser Ausdruck eine Beleidigung der Lehrplankommissionen, aber er wird verwendet, um auf die Stärkung des Frachtgutes zu verweisen, die in diesem Falle durch Konzentration erreicht werden soll. Weniger Zeit bedeutet weniger Stoff, was für Lehrplankommissionen eine echte Herausforderung ist, weil sie in den letzten dreissig Jahren den Umfang ihrer Produkte ständig anwachsen liessen, ohne auf die zur Verfügung stehende Zeit zu achten.

Sie haben sich einen Referenten mit deutschem Pass aus der Schweiz eingeladen, der dort seit 21 Jahren lehrt. Mein Beispiel stammt aus Zürich. Als hier vor mehr als zehn Jahren die Zeit der Gymnasien von sechseinhalb auf sechs Jahre gekürzt wurde, bemühte niemand den Erfinder des Turboladers, obwohl der aus Winterthur stammt. Vielmehr wurden der Lehrplan und die Stundentafel dem neuen zeitlichen Rahmen angepasst. Das geschah vor Ort. Die Schulen setzten Arbeitsgruppen zur Revision ihres Angebotes ein, nach einigen Monaten lag das Ergebnis vor, danach konnte mit der Umsetzung begonnen werden. Eine medial erzeugte „Turbomaturität“ habe ich den Zeitungsarchiven nicht gefunden.

^{*)} Vortrag auf der Frühjahrs-Mitgliederversammlung der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V. am 26. April 2008 im Kongress-Zentrum Westfalenhallen, Dortmund.

¹ Alfred Büchi (1879-1959) aus Winterthur meldete die Erfindung 1905 zum Patent an.

Es gab weder einen Überforderungsdiskurs noch eine folgenreiche Debatte zur Besitzstandswahrung. Das halbe Jahr weniger führte nicht zu einem Leistungsabfall auf Seiten der Schüler, die Lehrkräfte meldeten keinen Anstieg der Burn-out-Kurve, die Frühpensionierungen nahmen nicht zu und die Eltern blickten auf einen solide angepassten Lehrplan. Die Zürcher Gymnasien werden seit alle drei Jahre durch Befragung ihrer Absolventen evaluiert. Die Qualität ist seit zehn Jahren unverändert. und zwar unverändert hoch (Oelkers 2008). Dabei muss auch gesagt werden, dass die Schulen politische Vorgaben erfüllen müssen. Sie dürfen 75% Zustimmung im Blick auf ihre fachliche Leistungsfähigkeit nicht unterschreiten.

Die Anpassung geschah in den Schulen, für den Kanton Zürich wurde nur ein Rahmen festgelegt, die 21 Gymnasien wussten sich dann selber zu helfen. Ich vermute, genau das ist in deutschen Gymnasien längst im Gange, und sei es nur, weil zwar der Stoff geduldig, die Lernzeit der Schüler aber begrenzt ist. Wenn der „Turbo“ fehlt, kann es auch kein „Turboabitur“ geben. Dass die Medienprominenz die gymnasialen Notlagen ihrer Kinder präsentiert, kann nicht als Indikator für den Zustand der Schulen verstanden werden. An der Diskussion ist etwas Anderes auffällig, bei jeder Änderung werden das Risiko, die Zumutung oder die Unmöglichkeit thematisiert, nicht die Chancen. „German Angst“ nennt man das im Ausland.

Aber die ist nicht mein Thema. Es soll um eigenverantwortliche Schulen und Wettbewerb gehen. Hier hat ausnahmsweise die OECD meine Sympathie, die die Eigenheiten des deutschen Schulwesens oft nicht versteht und sich trotzdem als selbst ernannte Bewertungsstelle aufspielt. Aber die OECD rügt zu Recht die viel zu geringe Autonomie in der deutschen Schulorganisation. Die Schule wird verwaltet und ist dadurch paradoxerweise unfreiwillig sehr „autonom,“ weil der Berg der Erlasse nicht anders bearbeitet werden kann als durch Nichtbeachtung. Die Verwaltung handelt in der Illusion, dass „umgesetzt“ wird, was sie vorschreibt, während man gut daran tut, sich Schulen als listige Systeme vorzustellen, die unterlaufen und ausbremsen können, was ihnen als unsinnig erscheint. In der Verwaltungslogik gibt es oben „Sender“ und unten „Empfänger,“ in der Wirklichkeit kommunizieren oft Röhren, die nicht verbunden sind.

Das ist anders, wenn die Schulen für ihre Arbeit Verantwortung übernehmen, also sich auf Ziele beziehen, die sie erreichen oder verfehlen können. Diese Idee ist neu. Im Unterricht werden wohl fortlaufend Leistungen beurteilt, aber wer für das Zustandekommen oder Nichtzustandekommen der Leistungen Verantwortung trägt, bleibt regelmässig offen oder ist sehr schnell klar, nämlich die Schüler, die „wollen“ oder „nicht wollen.“ Aber ein zentraler Faktor ist die Qualität des schulischen Angebots. Wie die zustande kommt und was genau sie ausmacht, ist weitgehend intransparent, dafür bewerten die Schüler ihre Lehrkräfte inzwischen im Internet. Die Lehrerverbände wehren sich gegen Schulrankings, die faktisch längst existieren, nur bislang in Blogs und auf Webseiten, nicht geregelt in Vorschriften.

Was in dieser Situation die „Eigenverantwortung“ der Schule ausmacht, wird mich zunächst interessieren. Ich werde in einem ersten Schritt über neue Möglichkeiten der Steuerung von Schulen sprechen, die unter der Voraussetzung zunehmender Einflüsse aus dem Internet gesehen werden müssen (1). In einem zweiten Schritt stelle ich dar, was konkret unter Selbstverantwortung vorgestellt werden kann und welche Rolle dabei die Eltern spielen, die in der Reformdiskussion regelmässig übersehen wird (2). Abschliessend gehe ich auf die Frage ein, wie Wettbewerb zwischen den Schulen organisiert werden kann, Das beste Beispiel

dafür findet sich ausgerechnet im egalitären Schweden, das vor 50 Jahren Gesamtschulen eingeführt hat, um die „Begabungsreserven“ auszuschöpfen (3).

1. Eigenverantwortete Schulen

Ratemyteachers.com lautet die Webanschrift eines amerikanischen Anbieters, der Gelegenheit bietet, die Lehrkräfte zu bewerten und dann eine Rangfolge für jede Schule zu erstellen.² Weniger weit, aber schon so gefürchtet, dass verschiedentlich Klagen eingereicht wurden, ist das deutsche *spickmich.de*³ oder für die Hochschulen *meinprof.de*.⁴ Hier werden einzelne Lehrkräfte beurteilt und miteinander verglichen, ohne dass irgendeine Behörde eingreifen könnte. Eltern können auf der Seite *schulradar.de*⁵ Wertungen abgeben und so die Entwicklung in den Schulen ihrer Kinder kommentieren.⁶ Diese Form der Demokratisierung beeinflusst inzwischen alle Politikbereiche, nicht zuletzt auch Wahlen, und die Frage ist nur, wie sie am besten für die Schule genutzt werden kann.

Ich könnte auch sagen, das Internet ist in der Schule angekommen. Das gilt nicht nur für neue Formen der Bewertung, sondern auch für den Unterricht und die Kommunikation mit den Eltern. Elektronische Wandtafeln, die direkt Informationen aus dem Internet abrufen können und die mit den E-Mailanschriften der Schüler verbunden sind, verändern den Unterricht ebenso wie Plattformen, mit denen nach eigenem Lerntempo und unabhängig von der Stundentafel gearbeitet werden kann. Auch die Kooperation mit den Eltern wandelt sich auf diesem Wege. Es gibt in der Schweiz Sekundarschulen, die die Eltern regelmässig darüber informieren, wie der Notenstand ihrer Kinder beschaffen ist. Die Noten werden in einem Ordner abgelegt und die Eltern ebenso wie die Schüler haben mit einem Passwort Zugang zu den Daten.

Der Grund ist klar: 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. Eine Möglichkeit, diese Situation zu verändern, ist Transparenz in der Notenentwicklung.

Lehrkräfte kommunizieren auch direkt mit den Eltern, die mit regelmässigen Mails zum Beispiel über einen Leistungsabfall informiert werden oder von Vorfällen in Kenntnis gesetzt werden, die sie sonst nie erfahren hätten, ohne von den Folgen unberührt zu bleiben.

² <http://www.ratemyteachers.com> Es gibt eine *Hall of Fame* mit den besten und eine *Wall of Shame* mit den schlechtesten Schulen.

³ <http://www.spickmich.de> Die Seite wird als Hilfe für die Lehrer und als Orientierung für die Eltern angeboten.

⁴ <http://www.meinprof.de> Die Bewertung setzt eine bestimmte Anzahl von Nennungen voraus. Die Auflistung geschieht alphabetisch und für jede Hochschule einzeln. Die Professoren erhalten von ihren Studierenden Noten, aus denen ein Durchschnitt gebildet wird.

⁵ <http://www.schulradar.de> Es gibt Top-Listen mit den Schulen, die von den Eltern am besten bewertet wurden.

⁶ Bewertet werden insgesamt zehn Kategorien: Qualität der Lehrer, technische Ausstattung, Fächer/AG-Angebot, Sportmöglichkeiten, Essensmöglichkeiten, Schulgebäude, Stimmung unter den Mitschülern, Schulleitung, Unterrichtsausfälle, Mitbestimmungsmöglichkeiten. Die Anzahl der Bewertungen ist nur für registrierte Mitglieder zugänglich.

Es gibt zwei Probleme bei dieser Form der Rückmeldung, sie ist einseitig und die Lehrkräfte neigen dazu, eher schlechte als gute Botschaften zu kommunizieren. Aber auf diesem Wege wird eine viel konkretere Art der Verantwortung aufgebaut, die sich nicht in Appellen erschöpft, sondern die Fragen stellt und Antworten erwartet. Wer als Elternteil ein Mail erhält mit konkreten Rückmeldungen, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch reagieren.

Die wichtigste Form der Selbstdarstellung einer Schule ist inzwischen die Homepage, und nicht ohne Hintersinn ist vom „Internet-Auftritt“ die Rede. Es kommt sehr auf die Ästhetik der Seite an. Manche Schulen und sogar Klassen versenden regelmässig *Newsletter*, in denen sie den Stand ihrer Entwicklung, ihre künftigen Vorhaben und ihre Erfahrungen mitteilen. Viele Schüler benutzen Blogs, um ihre Erlebnisse in der Schule aufzuschreiben und zu reflektieren. Chats über Schule und Unterricht sind inzwischen Alltag. Blogs für Lehrkräfte gibt es ebenso wie zahlreiche Chats, in denen Lehrkräfte untereinander kommunizieren.

Im Blick auf die Schulen ist das Internet also längst weiter, als viele Lehrerinnen und Lehrer für gut halten. Aber wenn sie von der Entwicklung nicht überrollt werden wollen, müssen sie die Chancen bestimmen und nicht immer nur stereotyp die Risiken fixieren. Die Arbeit der Lehrkräfte wird im Internet sichtbar, ob ihnen das gefällt oder nicht. Damit wird auch sichtbar, wofür sie genau Verantwortung übernehmen, nämlich für guten oder für schlechten Unterricht, der von denen beurteilt wird, die es wissen müssen, also die direkt Betroffenen. Damit wird sichtbar, was ohnehin und immer geschieht, wenngleich es einen Unterschied macht, dass die Ergebnisse einer weltweiten Öffentlichkeit zugänglich sind und offenkundig genutzt werden.

Die Beurteilung der Lehrkräfte durch Schüler und Eltern ist in Deutschland, wie man so schön sagt, gewöhnungsbedürftig. Aber warum es soll an Gymnasien *nicht* möglich sein, was in den Universitäten inzwischen gang und gäbe ist? An der Universität Zürich wird jede Lehrveranstaltung durch die Studierenden beurteilt. Sie erhalten dadurch Kundmacht, aber das ist angesichts der Studiengebühren nur konsequent. Veranstaltungen, die mehrfach schlecht beurteilt wurden, werden aus dem Programm genommen. Hier haben Dekane oder Institutsdirektoren eine besondere Verantwortung, die sich wiederum sehr konkret zeigt. Man muss eine schlechte Botschaft kommunizieren und verletzt das Kollegialitätsideal. Das geht nur, wenn es eine herausgehobene Form von Leitung gibt, was analog auch für die Schule gelten würde.

Das Internet ist eine Seite, Schulentwicklung die andere. Behörden denken sich diese Entwicklung von den Plänen her. Es gibt Bücher über „eigenverantwortete Schulen“ (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007), die sogar Absatz finden. Aber man tut gut daran, von den Akteuren auszugehen und sich die Implementation von neuen Verfahren und Instrumenten aus ihrer Sicht vorzustellen. Akteure der Schule sind nicht nur die Lehrkräfte, sondern alle am Geschehen Beteiligten, darunter nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler, die in den meisten Reformprojekten nur nominell vorkommen. Die Akteure bilden eine Phalanx, *gegen* sie kann man Schule nicht entwickeln; die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Reform gewonnen werden können. Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung.

Wenn die Schulen einen hohen Grad qualitativ neuartiger Autonomie erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht

weiter, die Schulaufsicht kann sinnvoll nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden. Das gilt auch für externe Evaluationen. Die dabei gewonnenen Einsichten müssen den Schulen zugute kommen und die Verwendung der Daten muss offen kommuniziert werden. Evaluationen sind wertlos, wenn sie als Überwachung und Strafe verstanden werden. Allerdings müssen Schulen auch imstande sein, mit schlechten Ergebnissen umzugehen und die Lehrkräfte dürfen sich nicht auf eine Haltung zurückziehen, die Siegfried Bernfeld das „beleidigte Pädagogengemüt“⁷ nannte. Das ist eine Reaktion auf enttäuschte Dankbarkeitserwartungen, die keinen wirklichen Test bestehen müssen.

Im Blick auf eigenverantwortete Schulen sind vielfältige Massnahmen denkbar.

- Die Autonomie kann das Budget umfassen, die Einstellung des Personals oder die freie Bewirtschaftung des Stellenpools einer Schule;
- neue Formen der Kooperation kann heissen die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Partizipation der Schüler oder auch die gesuchte und von der Schule angereizte Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Kooperationen können auch das wirtschaftliche oder kulturelle Umfeld der Schule betreffen.
- Und die Autonomie kann bis hin zur freien Schulwahl der Eltern ausgedehnt werden, was in der Schweiz wie in Deutschland derzeit ein aufkeimendes Politikthema ist.

Wenn es um die Verbesserung des Unterrichts gehen soll, sind drei Bereiche vorrangig:

- Die Herausbildung von Leitungsstrukturen,
- gezielte Personalentwicklung
- und die Nutzung neuer Instrumente der Qualitätssicherung.

Das Wort „Qualitätssicherung“ hören viele Lehrkräfte nicht gerne, weil es nur auf einen nochmaligen Zuwachs der Vorschriften zu verweisen scheint, Tatsächlich muss man aufpassen, dass nicht die Bürokratie der einzige Gewinner der Reform ist, was in der Schulgeschichte nicht der erste Fall wäre. Eine „eigenverantwortete“ Schule, die diesen Namen verdient, kann es nur dann geben, wenn der Spielraum nicht einfach durch Unterlaufen der Vorschriften gewonnen wird, sondern durch wirkliche Autonomie.

Das haben andere Bildungssysteme längst hinter sich. Mein Beispiel ist diesmal nicht die Schweiz, sondern Neuseeland, ein vorbildliches Land im PISA-Ranking, dessen Bildungssystem vor genau zwanzig Jahren gründlich verändert wurde. Der Anlass war evident: Vor der Reform war die Administration der Schulen hochgradig zentralisiert, geleitet von einem zentralen Ministerium und praktisch ohne jede Wahlmöglichkeit. Die dichten Regelungen gingen soweit, dass den Schulen zum Beispiel vorgeschrieben war, wie viel Scheren sie jährlich für den Handarbeitsunterricht verwenden müssen, welche Farbe die Schultür haben darf und was unternommen werden muss, wenn ein zerbrochenes Fenster repariert werden soll. Die Budgets der Schulen waren nicht auf den tatsächlichen Bedarf eingestellt und das Ministerium galt als beherrscht von Interessengruppen. Die Schulleistungen der Minderheiten, vor allem der Maori, waren gemäss den Inspektorenberichten nicht zufrieden stellend. Auch die Absenzen waren ständig Gegenstand von Mängelklagen.

⁷ Kinderheim Baumgarten, 1920.

Das hat natürlich keinerlei Ähnlichkeit mit deutschen Verhältnissen - In Neuseeland wurde 1988 eine neuseeländische Taskforce eingesetzt, die Vorschläge zur Reform des Systems vorlegte. Die Vorschläge sahen so aus:

- Die Autonomie der einzelnen Schule sollte vergrößert und im Gegenzug das Education Department drastisch reduziert werden.
- Die Schulen sollten Globalbudgets erhalten, über deren Einsatz die Schulleitung bestimmt.
- Ein neues System der Schulinspektion oder der externen Evaluation sollte aufgebaut werden, das von der Verantwortung der Schule für ihre Qualität ausgeht.
- Das „school zoning“, also die Zuweisung der Schüler in Nachbarschaftsschulen nach engen Zonen, sollte verschwinden und durch Wahlen ersetzt werden.

Diese Vorschläge wurden politisch umgesetzt. Der letzte Vorschlag fand aus unterschiedlichen Gründen sogar parteiübergreifende Zustimmung. Die Rechte erwartete auch in Neuseeland höhere Effizienz durch freie Wahlen und mehr Wettbewerb, die Linke sah die Chance einer Verbesserung der Chancengleichheit durch Auflösung der Zuweisung nach festen Bezirken, die sich im Blick auf das Einkommen der Familien stark unterschieden. Die Möglichkeit der freien Schulwahl sollte sowohl eine Wettbewerbssituation entstehen lassen als auch die Chancen verbessern, daher konnte ein politischer Konsens erreicht werden. Neuseeland wurde zwischen 1984 und 1990 von der Labour Party regiert, die konservative National Party änderte die Bildungspolitik danach nicht grundlegend.

Diese Bedingung eines kontinuierlichen politischen Willens, der nicht mit jeder Legislatur wechselt, ist in internationalen Vergleich eine Erfolgsbedingung. Das Bildungssystem kann nicht alle vier Jahre lang grundlegend umgesteuert werden, nachfolgende Regierungen müssen weiterführen, was ihre Vorgänger begonnen haben, auch wenn sie dem anderen Lager angehören. Das war in Neuseeland der Fall, aber auch in England, Schweden oder Finnland. Die Beispiele zeigen, dass Wandel Kontinuität verlangt und grosse ideologische Debatten eigentlich nicht verträgt. Aus dem internationalen Vergleich lässt sich auch ableiten, was zur Schulentwicklung gehört und wie Eigenverantwortung bestimmt werden kann (vgl. zum Folgenden Oelkers/Reusser 2008).

Grundlegend sind Ziele, auf die hin sich die Schulen entwickeln wollen und die sie also selbst im Rahmen der staatlichen Vorgaben bestimmen können. Ziele beziehen sich auf den Leistungsbereich, aber sie gelten auch für die Schulorganisation und die Entwicklung der Schulkultur. Ziele selbst definieren sich von ihrer Erreichbarkeit her, sie müssen daher von der Prosa der Leitbilder unterschieden werden, die der Selbstverständigung dienen und daher eine Überzeugungsrhetorik vertreten müssen. Die Eigenverantwortung bezieht sich auf die Ergebnisse der Entwicklung jenseits der Rhetorik, die allzu leicht für die Wirklichkeit genommen wird. Das Leitbild beschreibt den Anspruch der Schule an sich selbst, aber damit nicht schon ihre Qualität.

Wer tatsächliche Ziele erreichen will, muss sie so präzise wie möglich beschreiben, einen Zeitrahmen festlegen, die Ressourcen abschätzen und konkrete Schritte einleiten. Zwischenzeitlich und vor allem am Ende wird Bilanz gezogen, bevor die nächste Etappe eingeleitet werden kann. Schulen sind dann nicht für alles verantwortlich, sondern nur für das, was sie an konkreten Zielen anstreben. Die Zielsteuerung entlastet so von überzogenen

gesellschaftlichen Erwartungen, bei denen immer nur eines klar ist, nämlich dass Schulen ihnen unmöglich gerecht werden können. Verantwortung kann nur für das übernommen werden, was auch erreichbar ist. Und es ist auch nicht so, dass sich der Staat zurückzieht und die Schulen sich selbst überlässt, die Verantwortung ist durchaus geteilt.

Umgesetzt in Schulentwicklung sind vor allem fünf Parameter zu nennen, die als die grossen Faktoren der Schulreform gelten können, zu benennen, nämlich

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

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, wenn mir der Ausdruck gestattet ist, 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 müssen auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet werden und besonderen Funktionen in Lernprogrammen erhalten.
- Sie tragen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt.
- Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden.
- Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

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. Das Internet ändert das gerade.

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.

Viele Bildungssysteme verfügen heute über Standards, Leistungstests und komplexe Formen der Evaluation. In Zürich hat eine Arbeitsgruppe der Gymnasien und der

Universitäten gerade diejenigen Fachinhalte bestimmt, die bei Aufnahme eines Studiums vorausgesetzt werden müssen. Der Ausdruck „Bildungsstandards“ wird vermieden, aber es sind klare Festlegungen der Gehalte, die der Unterricht vermitteln soll. Wiederum war keine staatliche Kommission tätig, sondern die direkt Betroffenen. Damit wird die allgemeine Hochschulreife als Universitätszugang gewahrt, die Verantwortung für Inhalte aber immens gesteigert. Letztlich entsteht so ein gemeinsamer Lehrplan von Oberstufe und Eingangsemester.⁸

Es ist die erklärte Politik der deutschen Kultusministerkonferenz, die künftige Bildungsentwicklung mit starken Elementen der „Outputsteuerung“ zu verbinden. Das Wort ist nicht schön, aber es verweist auf eine entscheidende Schwäche des jetzigen Systems. Niemand nämlich überprüft, ob und wie die Ziele erreicht werden, die Politik und Gesellschaft der Schule setzen. Wenn man ehrlich ist, muss man auch sagen, dass es *erreichbare* Ziele bisher gar nicht gibt. Die Zielprosa der Lehrpläne hat immer dafür gesorgt, die Niederungen des Alltags zu verschonen.

Eltern kennen das aus eigener Anschauung. Die Schulen sind oft intransparent und werden auch so gehalten. Das lässt sich an vielen Beispielen zeigen. Nach welchen Kriterien in einer Schule Noten geben werden, ist genauso unklar wie der rätselhafte Ausfall des Unterrichts oder warum ausgerechnet in der achten Klassen die interne Selektion einsetzt. Die speziellen Risiken des Besuchs eines Gymnasiums werden selten offen kommuniziert und längst nicht alle Schulen haben Standortgespräche eingerichtet, in denen mit Schülern und Eltern die gegebene Situation analysiert wird, mit dem Ziel konkrete Lösungen zu finden, die die Schule nicht einfach über die Köpfe hinweg entscheidet.

Aber zur eigenverantworteten Schule gehören massgeblich die Eltern. Sie sind in entscheidender Weise am Schulerfolg ihrer Kinder beteiligt, ohne dass das von der Schule besonders honoriert werden würde. Die Eltern werden in der gesetzlich vorgeschriebenen Form beteiligt, aber ihr Engagement wird selten gezielt gesucht und gelegentlich erscheint, das Engagement auch irgendwie lästig. In der Schweiz dürfen die Eltern jederzeit, auch unangemeldet, den Unterricht ihrer Kinder besuchen. Ich beginne daher meinen zweiten Teil mit einem Beispiel aus der Schweiz.

2. Die Eltern im Prozess der Schulentwicklung

Im Kanton Zürich gibt es eine eigene *Fachstelle für Elternmitwirkung*.⁹ 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 Homepage¹⁰ 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

⁸ <http://www.educ.ethz.ch/hsgym/index>

⁹ Die Fachstelle wird vom Bundesamt für Gesundheit mitfinanziert. Hier finden sich weitergehende Informationen über das Projekt: <http://www.bildungundgesundheit.ch>

¹⁰ <http://www.elternmitwirkung.ch/>

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.

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,¹¹ 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 Homepage¹² 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.

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/Reiss 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 einführen¹³ 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,

¹¹ Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der schule und Belastungsfaktoren.

¹² <http://www.quims.ch>

¹³ Wie 30 versäumte Schulstunden pro Absenzenperiode.

- 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.

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.

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. In diesem Sinne sind „eigenverantwortete Schulen“ immer solche, die die Verantwortung teilen und zwischen den Akteuren festlegen. Eine konkrete Möglichkeit sind die bereits erwähnten „Standortgespräche,“ in denen Bilanz gezogen wird und Ziele für die nächsten Schritte festgelegt werden. Die Frage, wo stehen wir und was kann getan werden, gilt für jeden Schüler und alle Eltern.

Von „Elternarbeit“ sprechen interessanterweise nicht die Eltern, sondern spricht die Literatur der Lehrerbildung, die darunter selten etwas Realistisches versteht. Meistens kann man sich dann „Elternarbeit“ nur 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.

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.

Ein zentrales Stichwort lautet also „accountability,“ die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistungen ihrer Schüler. Wenn nicht die Herkunft entscheiden soll, sind die Schulen nicht nur zuständig, sondern zugleich auch verantwortlich. Aber es geht nicht nur um das, sondern auch um die freie Schulwahl der Eltern und neue Formen der Bildungsfinanzierung, die den Zweck haben, mehr Wettbewerb zwischen den Schulen frei zu setzen. Wenn ich recht sehe, sind das Themen der Zukunft (Oelkers 2009). Mein letzter Teil befasst sich mit der Frage, welche Erfahrungen mit diesen Instrumenten vorliegen und ob diese sich übertragen lassen. Der Weg führt zunächst nach Schweden, bislang das Land eher der Anhänger der Gesamtschule als des Bildungsmarktes.

3. Erfahrungen mit Wettbewerb

Der Gedanke des Wettbewerbs ist den deutschen Schulen keineswegs fremd, wie man meinen könnte, wenn man allein die Pädagogik der Schule betrachtet. Hier ist viel von Dialog und Partnerschaft die Rede, auch von Leistung, aber kaum von Wettbewerb. Doch dieser Anschein trügt. Wettbewerbe der Schüler um Preise wie „Jugend forscht“ gibt es inzwischen viele, auch untereinander treten Schulen in Wettbewerb und werden prämiert, wie etwa der „Deutsche Schulpreis“ der Bosch-Stiftung zeigt. Der Hauptpreis ist mit 100.000 Euro ausgestattet, vier weitere Schulen erhalten je 25.000 Euro und es gibt einen Sonderpreis der Jury von 15.000 Euro für diejenige Schule, die unter ungünstigen Bedingungen herausragende Leistungen vollbringt. Dieses Preisgeld stellt für jeden Bewerber einen sehr grossen Anreiz dar, wenn man die schmalen Budgets vor Augen hat, die Schulen normalerweise zur Verfügung haben.

Es gibt daneben länderspezifische Schulpreise, alle möglichen Arten von Schülerwettbewerben und auch zahlreiche Qualitätsoffensiven. Versucht wird damit, Beste auszuzeichnen, die anderen Vorbild sein sollen. Nicht jeder kann Gewinner sein, und die Preise müssen selektiv verteilt werden, wenn der Wettbewerb Sinn machen soll. Folgen sind damit freilich nicht verbunden. Wer einen solchen Wettbewerb verliert, muss nicht besser werden, und wer gewinnt, erhält symbolisches Kapital oder auch tatsächlich Geld, aber nicht wirklich eine Entwicklungsperspektive. Der Grund ist einfach, der Wettbewerb geht um Preise, nicht um messbare Leistungen, und die Kunden spielen keine Rolle.

Wenn die Schüler nicht mehr einfach durch die Behörden zugeteilt werden, sondern die Eltern wählen können, dann setzt das ein hohes Mass an Transparenz voraus. Die Schulen müssten über Kennziffern verfügen und Daten aus Leistungstests veröffentlichen, mit denen ihre Qualität dargestellt wird, so dass die Eltern vergleichen und dann wählen können.

- *Kennziffern* beziehen sich auf verschiedene Kriterien, die erklärten Ziele der Schule, die materielle Ausstattung, die Zusammensetzung der Schülerschaft, den Ausbildungsstand der Lehrkräfte, die Kommunikationssysteme oder auch das Spendenaufkommen.
- *Leistungsdaten* beziehen sich auf nationale Tests, aber auch auf Erfolge in Wettbewerben oder Auszeichnungen für besonders gute Projekte.

Mit der Freisetzung der Schulwahl würde das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule sofort auf einer anderen Grundlage stehen, weil die Eltern dann in gewisser Hinsicht tatsächlich Kundenmacht hätten. Meinungsumfragen in Schweden oder Finnland zeigen, dass die Eltern eine solche Freiheit mit grosser Mehrheit begrüßen. Sie *wollen* Kunden der Schule sein. Beide Länder, Schweden wie Finnland, hatten sehr stark zentral gesteuerte Bildungssysteme, die in den neunziger Jahren dereguliert wurden, unter grosser Zustimmung der Eltern, die in Deutschland ja vergleichsweise wenig Beachtung finden, wenn es um Schulentwicklung geht.

Wie immer diese Diskussion in Deutschland verlaufen wird, das Thema *school choice* und so Stärkung der Macht der Eltern ist in vielen Ländern angesagt. Es ist verträglich mit den Regeln der direkten Demokratie und muss keineswegs mit Forderungen nach Privatisierung verbunden werden. Die Kernfrage ist, ob damit das System der freien öffentlichen Bildung verbessert werden kann. Wenn man nach positiven Beispielen sucht, ist man auf Skandinavien verwiesen, wobei „positiv“ auch hier nicht heisst, frei von Nachteilen. Mein Beispiel ist Schweden, ein Land mit etwas mehr als neun Millionen Einwohnern, das ähnlich wie Neuseeland vorn zwanzig Jahren damit begonnen hat, sein Bildungssystem zu reformieren.

In Schweden, anders als in Dänemark, gab es historisch keine freie Schulwahl. Das Bildungssystem ist von Stockholm aus zentral gesteuert worden ähnlich wie das in Neuseeland der Fall war und in allen deutschen Bundesländern der Fall ist. In Schweden lag die Aufsicht bis 1991 bei der obersten Schulbehörde *Skolöverstyrelsen*, die landesweit 24 Bezirke verwaltete. Die Behörde erliess Lehrpläne, verteilte die Ressourcen, gab detaillierte Vorschriften heraus und erreichte die örtliche Ebene dennoch nicht. Das ist immer so, Schulen als empfindliche Systeme sind mit reinen Top-Down-Strategien zu begrenzt zu steuern (Oelkers/Reusser 2008).

1991 wurde *Skolöverstyrelsen* geschlossen und durch die nationale Erziehungsagentur *Skolverket* ersetzt. Die Agentur gibt Bildungsziele vor und kontrolliert die Effekte, mehr nicht. Die eigentliche Verantwortung liegt bei den 290 schwedischen Gemeinden, die öffentliche Schule führen.¹⁴ Die Gemeinden unterhalten School Boards, die die Schulen finanzieren und die lokale Aufsicht führen. Das operative Management der Schulen liegt in den Händen der Schulleitung. Die Boards stellen die Lehrkräfte an und sie sind letztlich für die Qualität verantwortlich. Eine oberste Behörde, die alles regelt, gibt es nicht mehr, was auch damit zusammenhängt, dass der Ausdruck „Regelung“ eine neue Bedeutung erhalten hat. Er bezieht sich nicht auf Vorschriften, sondern auf Daten. Gesteuert wird mit Evaluationen und nicht oder nicht primär durch Erlasse.

Ein Meilenstein war im Jahre 1992 die Einführung von *skolpengs*. Das sind staatliche Bildungsgutscheine, die die Finanzierung der Schulen auf eine neue Grundlage stellten. Mit Bildungsgutscheinen können die Eltern unabhängige Schulen wählen, die von da an eine echte Marktchance erhielten. Vorher bestand im zentralistischen Schweden ein kaum wahrnehmbarer Privatschul Sektor, der durch die Eltern voll finanziert werden musste. Nach Einführung der Bildungsgutscheine entstand eine neue Situation, die dazu führte, dass der nicht-staatliche Bereich ein starkes Wachstum erlebte. Das unterscheidet Schweden etwa von Norwegen, wo es bis heute nur einen ganz schmalen Bereich von Privatschulen gibt.¹⁵

Die unabhängigen Schulen in Schweden erhalten ihr Budget durch Einzahlungen nach Wahl, was einen Vergleich von Angebot und Qualität voraussetzt. Dafür sind zwei Bedingungen zentral: Verschiedene Schulen müssen zur Wahl stehen und die gewählte Schule muss in einer sinnvollen Zeit erreichbar sein.

- Bildungsgutscheine sind virtuelle Größen.
- Sie stellen den Gegenwert der durchschnittlichen Kosten dar, die ein Kind pro Jahr in der staatlichen Schule verursacht.
- Diesen Wert können die Eltern bei der Wahl ihrer Schulen einsetzen.

Anders als in Dänemark wird in Schweden der volle Wert finanziert, es gibt keine anteilige Elternfinanzierung.¹⁶ Der Wert der Gutscheine kann nicht erhöht werden, Privatschulen dürfen keine höheren Preise für besondere Qualität verlangen, und die Auswahl der Schüler erfolgt nach keinem anderen Prinzip als dem der Reihenfolge bei der Anmeldung. Die Schulen dürfen nur Lehrkräfte anstellen, die über ein staatliches Patent verfügen, die Anstellung erfolgt nach Lohnklassen, ein Lohndumping gibt es nicht. Die Gewerkschaften, will ich sagen, sind nicht dagegen.

Diese Bildungspolitik soll die Monopolstellung des Staates im Schulwesen abschwächen, den Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen fördern und den Eltern eine freie Schulwahl (*valfrihet*) ermöglichen. Das Ziel ist, die Qualität im Schulsystem zu verbessern und die Effizienz des Mitteleinsatzes zu erhöhen. Ausserhalb des staatlichen Systems können sich selbständige Anbieter entwickeln, die der staatlichen Schule

¹⁴ Die Zahl gilt für das Schuljahr 2005/2006 (Descriptive Data 2006, S. 39).

¹⁵ Auch in Norwegen wächst die Zahl der Privatschulen, allerdings auf einem sehr niedrigen Niveau. Im Schuljahr 2000/2001 gab es in Norwegen 88 Privatschulen, meistens Montessori- und Steiner-Schulen. Insgesamt gab es 3.260 Schulen im Bereich der Primar- und unteren Sekundarschule. 2.7% davon waren private. Im Schuljahr 2006/2007 gab es 146 Privatschulen, nachdem 2003 ein Privatschulgesetz verkassen wurden. Die Zahl der Schulen sinkt auch in Norwegen. (Angaben nach Statistics Norway)

¹⁶ Zunächst wurden 85% der Kosten staatlich finanziert. Der Beitrag sank sogar auf 75%, bevor im Jahre 1997 die Vollfinanzierung sichergestellt wurde (Hepburn/Merrifield 2006, S. 6).

Konkurrenz machen, über das System der Bildungsgutscheine jedoch voll vom Staat finanziert werden. Der Wettbewerb geht um öffentliche Gelder. Das nutzen nicht nur die Waldorf-Schulen. Inzwischen gibt es private Schulunternehmen,¹⁷ die mit Bildungsprodukten Profit machen, wohlgerichtet zu staatlichen Preisen. Dreissig Prozent der unabhängigen Schulen werden von Bildungsunternehmen angeboten.¹⁸ Auch andere Zahlen belegen eine erfolgreiche Entwicklung (The Swedish National Agency 2003, Bergström/Blank 2006).

1991 besuchte knapp ein Prozent der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen gerade einmal 66 unabhängige Schulen, 2002 waren es bereits 5,7 Prozent, heute sind es 7.4 Prozent. Im Schuljahr 2005/2006 waren über 74.000 Schülerinnen und Schüler in 585 unabhängigen Schulen im obligatorischen Bereich eingeschrieben (Descriptive Data 2006, S. 38/39, 41).¹⁹ Die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen sinkt rapide der Grund ist der demografische Wandel, der die unabhängigen Schulen bislang nicht berührt (Bergstrom/Blank 2005). Allerdings ist der Effekt je nach Gemeinde verschieden und insgesamt ein Urbanisierungsphänomen. Auf dem Lande gibt es in Schweden so gut wie keine unabhängigen Schulen und so auch keine Wahlmöglichkeit. In der Region Stockholm beträgt die Zahl mehr als 20 Prozent.²⁰

Bis 2007 sind in Schweden verschiedene Aspekte dieses Prozesses untersucht worden. Eine grosse landesweite Befragung von Eltern und Gemeinden, die im Herbst 2000 sowie im Frühjahr 2001 durchgeführt wurde,²¹ zeigte, dass in Gemeinden mit einem grösseren Angebot von Wahlmöglichkeiten 67% der Eltern aktive Schulwahlen treffen. In Gemeinden mit einem geringeren Angebot waren dies 34%. Insgesamt weitet sich das Angebot aus. Die Wahl wird vor allem vom Bildungsstand der Eltern beeinflusst. Je höher der Bildungsstand ist, desto eher werden Wahlen getroffen. 50% der Eltern geben an, sie seien nicht ausreichend über die Schulwahl informiert, die Zahl sinkt mit der Bildungshöhe.

90% der befragten Eltern unterstützen die freie Schulwahl, und die Hälfte der Befragten stimmte der Aussage zu, dass es gut für die Schulen sei, wenn sie untereinander in Wettbewerb treten. In dieser Gruppe waren Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen und aus urbanen Regionen überrepräsentiert. Zugleich glauben 70% der Eltern, dass die vermehrte Freisetzung der Schulwahl die Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen erhöhen wird. Die Schulzufriedenheit in Schweden ist insgesamt hoch, höher jedoch bei Eltern mit Kindern in unabhängigen Schulen. Wenn Eltern Schulen abwählen, so hat das vor allem drei Gründe, die abgewählte ist eine Problemschule, der Unterricht ist ungenügend und die Schule hat generell einen schlechten Ruf.

Die freie Schulwahl hat Segregationseffekte, weil sie überwiegend von Eltern mit höherer Schulbildung genutzt wird und zu einer grösseren Homogenität der gewählten Schule führt. „Homogenität“ bezieht sich auf die Leistungen und die ethnische Zusammensetzung der

¹⁷ Ein Beispiel ist die Kunskapsskolan Company in Stockholm, die 1999 gegründet wurde und bis 2004 22 Schulen eröffnete. Gründer der Schule und Aufsichtsratsvorsitzender ist Peje Emilsson. Er gilt als der Architekt der schwedischen Voucher-Bewegung.

¹⁸ 25% der Schulen sind Montessori-Schulen und 15% Steiner-Schulen. Daneben existieren konfessionelle und ethnische Schulen (je 15%). Am schnellsten wachsen Schulen, die von schulkritischen Eltern und Lehrern gegründet wurden (Hepburn/Merrifield 2006, S. 7).

¹⁹ Die Statistik unterscheidet Gesamtschulen der Gemeinden, unabhängige Schule, Sami-Schulen, die die Regierung finanziert, internationale Schulen und nationale Internatsschulen (Descriptive Data 2006, S. 38). Grössere Zahlen weisen nur die beiden ersten Kategorien auf.

²⁰ Die höchste Zahl von Schülern in unabhängigen Schulen findet sich im Stockholmer Vorort Täby. Die Zahl beträgt 22.2%.

²¹ Befragt wurden 4.700 Eltern von Schülern der zweiten, fünften und neunten Klasse.

Schulen. Einige andere Studien beschreiben höhere Effizienz und Leistungssteigerungen in den Tests, was auch für Dänemark gilt. Neuere Studien bestätigen Leistungssteigerungen durch Wettbewerb zwischen den Schulen, stellen daneben aber steigende Kosten fest und liefern Evidenzen für sozioökonomische und ethnische Selektionsprozesse (Böhlmark/Lindahl 2007).

Noch in neunziger Jahren galt Schweden als das Musterland der Egalität (Eriksson/Jonsson 1996), was durch die Freisetzung von Schulwahlen so nicht mehr gelten kann. Die staatlichen Schulen müssen grundsätzlich damit rechnen, dass sie von bestimmten Eltern abgewählt werden, wenn ihre Qualität nicht überzeugt und Alternativen vorhanden sind. Der Mittelklassen-Effekt der Reform ist früh gesehen worden (Lidström 1999). Offenbar fördert das die Schulentwicklung, aber vergrößert auch die Segregation. Ein Grund ergibt sich aus der Anlage des Projekts, in dem es *nicht* um Stipendien für Bedürftige geht. Es gibt keine spezielle Zielgruppe, die gefördert werden soll, sondern alle Eltern können wählen, sofern die Möglichkeit gegeben ist. Dabei entstehen notwendigerweise andere Schülerpopulationen, als dies in einer Nachbarschaftsschule der Fall ist.

Was würde passieren, würde in Deutschland das schwedische Modell eingeführt? Das Modell setzt darauf, dass neben dem staatlichen ein Sektor von unabhängigen Schulen entsteht, der mit den Wahlen entwickelt wurde. In Deutschland geht es weniger um die Frage der Wahl von Privatschulen, die ohnehin erfolgt, sondern darum, ob mit Wahlmöglichkeiten und so Wettbewerb die Qualität der staatlichen Schulen verbessert werden kann. Heute machen sich die Schulen wohl die Schüler streitig, aber zwischen ihnen findet kein produktiver Wettbewerb statt, auch weil letztlich soziale Wahlen getroffen werden. Die Schulen werden nicht aufgrund der Attraktivität ihres Angebots gewählt, sondern weil es keine andere Möglichkeit gibt. Soziale Wahlen sind unvermeidlich, aber sie können durch das Angebot gesteuert werden.

Für die Übertragung des schwedischen Modells habe ich folgende These:

- Eltern würden in einem System der Bildungsgutscheine Hauptschulen wählen, wenn sich damit für ihre Kinder eine alternative Form von Schule und eine echte Berufschance verbinden.
- Die heutige Abwahl der Hauptschule erfolgt, weil sozialer Abstieg vermieden werden soll.

Eine unabhängige Hauptschule kann sich dem Wettbewerb stellen, wenn sie ein deutliches Profil in Richtung Berufsbildung anbietet, sich auf die Interessen und Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendliche einstellen kann, keiner engen Lehrplanbindung unterliegt und mit einem Programm selbständigen Lernens gezielt auf Lehrstellen vorbereitet. Lehrstellen könnten dann leistungsbezogen zugesprochen werden, sie setzen eine hohe Qualität der jeweiligen Schule voraus, die prämiert wird, wenn sie die Standards erfüllt. Daran dürften alle Berufsverbände grosses Interesse haben und unerschrocken hat diese Entwicklung längst begonnen. Warum sollten bildungsnahe Eltern nicht attraktive Hauptschulen wählen, wenn ihre Kinder kein Interesse am Gymnasium zeigen? Und warum sollten die so genannten „bildungsfernen“ Schichten nicht imstande sein, eine Schulwahl zu treffen, die ihren Anliegen und Interessen nahe kommt?

Ich schliesse nicht mit einer rhetorischen Frage, sondern mit einem optimistischen Beispiel. Wettbewerb im Bildungsbereich kennt verschiedene Varianten. Eine Möglichkeit ist die Finanzierung nicht durch individuelle Bildungsgutscheine, sondern durch Globalbudgets.

Mein Beispiel sind die erwähnten 21 staatlichen Gymnasien im Kanton Zürich. Die Schulen erhalten Globalbudgets, die sich zu 75 Prozent von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler her bestimmen.²² Je mehr Schüler eine Schule anzieht, desto mehr Mittel erhält sie. Das gilt bei freier Schulwahl auch umgekehrt. Die Leistungen der Schulen werden durch Kontrakte festgelegt. Es gibt Leistungsindikatoren, deren Erreichung mit Hilfe der Absolventenbefragungen gemessen wird. Die Indikatoren reichen von der Zufriedenheit über die allgemeine Bildungsqualität der Schule bis zu den Kompetenzen, die bei Aufnahme des Studiums nötig waren.

Die Schulen erhalten dann eine Rückmeldung über ihre Ergebnisse, es gibt allerdings noch keine vergleichende Bewertung. Gleichwohl müssen die Schulen ein attraktives Programm anbieten, wenn sie in einer Konkurrenzsituation ihre Nachfrage erhalten oder steigern wollen (Aktueller Stand 2006). Genau das ist passiert. Seit Inkrafttreten des neuen Mittelschulgesetzes im Juni 1999 hat ein geregelter Wettbewerb Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Schulentwicklung ausgelöst. Die Schulen haben sich vor der Verabschiedung des Gesetzes mit Händen und Füßen gegen Globalbudgets gewehrt. Heute würde niemand mehr zum alten System zurückkehren.

Die Massnahmen oder besser die Ideen zur Entwicklung reichen vom „Selbstlernsemester“ über die zweisprachige Maturität bis hin zur Neugestaltung der Unterrichtskultur, was bekanntlich in Gymnasien ein besonders schwieriges Unterfangen ist. Das „Selbstlernsemester“ ist auch von den deutschen Medien als interessanter Versuch herausgestellt worden, allerdings ohne Erwähnung der Wettbewerbssituation. Das „Selbstlernsemester“ ist ein Anreiz, die Schulen zu wählen, weil damit Lernmöglichkeiten verbunden sind, die es woanders nicht gibt. Das gilt für alle besonderen Profile. Auch eine zweisprachige Maturität bieten nicht alle Gymnasien an. Weil das „Selbstlernsemester“ ein etwas ungewöhnlicher Versuch ist, stelle ich abschliessend einige Ergebnisse vor.

Der Versuch selbst wird so beschrieben.

„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“ ((Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

Das erste Semester ist evaluiert worden, weitere Erhebungen sind inzwischen erfolgt und der Versuch ist vor als Standard in das Curriculum der Schule aufgenommen worden. Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

²² Für Verwaltung und Betrieb der Schule erhält jede einzelne Schule pro Schüler einen Betrag von Sfr. 3.276 (Stand Januar 2006). Der Betrag für den Unterricht wird nach folgendem Schlüssel berechnet: Beitrag für Unterricht = Anzahl Lernende x typenspezifischer Lektionenfaktor x schulspezifische Lektionskosten. Der typenspezifische Lektionenfaktor richtet sich nach der Form des Gymnasiums (es gibt Langzeitgymnasien mit sechs und Kurzzeitgymnasien mit vier Jahren Dauer), nach der Anzahl der Profile, also der Unterschiede im Angebot, sowie nach unterschiedlichen Schultypen (etwa der Kantonalen Maturitätsschule für Erwachsene). Der höchste Lektionenfaktor liegt 6% über dem tiefsten. Die schulspezifischen Lektionskosten bilden im Wesentlichen die altersbedingten Unterschiede des jeweiligen Lehrkörpers ab (Aktueller Stand 2006, S. 56).

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 den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als in gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringe“ (ebd., S. 26).

Literatur

- Aktueller Stand und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der gymnasialen Mittelschulen des Kantons Zürich. Bericht der Bildungsdirektion des Kantons Zürich an den Bildungsrat. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2006.
- Bergstrom, F./Blank, M.: A Survey on the Development of Independent Schools in Sweden. Stockholm: The Swedish Research Institute of Trade 2005.
- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Böhlmark, A./Lindahl, M.: The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence. May, 2007. Bonn: Institute for the Study of Labour IZA 2007. (= IZA Discussion Papers No. 2786)
- Busemann, B./Oelkers, J./ Rosenbusch, H. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - Ein Leitfadens. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: Wolters Kluwer Deutschland 2007.
- Descriptive Data on Pre-school Activities, School-Age Childcare, Schools and Adult Education in Sweden 2006. Stockholm: Skolveret 2006.
- Eriksson, R./Jonsson, J.: Can Education Be Equalized? Boulder, Col: Westview Press 1996.
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Hepburn, C./Merrifield, J.: School Choice in Sweden: Lessons for Canada. In: Studies in Education Policy (November 2006), S. 3-14.
- Lidström, A.: Local School Choice Policies in Sweden. In: Scandinavian Political Studies Vol. 22, No. 2 (June 1999), S. 137-156.

- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: h.e.p.Verlag 2008.
- Oelkers, J.: Die Schule nach Wahl? Regelschulen, Privatschulen und Bildungsgutscheine im internationalen Vergleich. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Reissig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werkstattbericht. München/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001)
- The Swedish National Agency for Education: School Choice and its Effects in Sweden. Offprint of Report 230. A Summary. Stockholm: Fritzes Kundservice 2003.
- Wagner, M./Dunkake, L./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.