

Jürgen Oelkers

## *Elternpartizipation* <sup>\*)</sup>

Wie Kinder die Schule erleben und was sie dort leisten, hat viel damit zu tun, was sie in ihrem häuslichen Umfeld erleben und leisten. Eine wohlwollende Unterstützung der Schule durch die Eltern ist ein entscheidender Faktor für Erfolg oder Misserfolg der Kinder. Das heisst, die Einstellung der Eltern zur Schule ist ausschlaggebend. Kinder lernen in ihrem häuslichen Umfeld, wie sie die Schule sehen oder auch nicht sehen sollen.

- Einstellung und Motivation der Kinder sind nicht einfach psychologisch feste Grössen, sie entstehen aus dem Umfeld heraus und können daher nicht ohne dieses Umfeld beeinflusst werden.
- Das würde Elternpartizipation zu einer herausragenden Aufgabe jeder Schule machen.
- Sie ist umso besser, ja mehr sie von den Eltern unterstützt wird.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird jedoch erst allmählich zu einer klaren Priorität in der Schulentwicklung und das auch erst, seitdem die Volksschulgesetze in den Kantonen das vorsehen. Oft wird das Verhältnis der Schulen zu den Eltern von Appellen geprägt, die viele Eltern gar nicht erreichen und die darum wirkungslos bleiben. Die scheinbar neutrale Rede von der „bildungsfernen Schicht“, die die neuere Bildungsforschung in die Welt gesetzt hat, liefert dann jeden Grund, die Vergeblichkeit des Bemühens bestätigt zu sehen. Aber es könnte ja auch sein, dass einfach die falsche Kommunikationsstrategie gewählt wurde und die Eltern sich angesprochen fühlten, weil sie gar nicht verstanden, was die Schule von ihnen wollte.

Doch zunächst: Was sind eigentlich „Eltern“? Und wie sieht die Realität der Erziehung aus? Mit diesen beiden Fragen werde ich beginnen (1). Danach gehe ich auf das zentrale Kooperationsfeld zwischen Elternhaus und Schule ein, das heute weitgehend brach liegt, nämlich die Entwicklung der Leistungen oder des Lernstandes über die Schulzeit (2). Abschliessend stelle ich einige konkrete Projekte der Elternpartizipation vor und gebe am Ende eine Einschätzung des Entwicklungsstandes (3).

### *1. Eltern und Erziehung heute*

In den letzten drei Jahrzehnten haben sich die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche massiv verändert. Zu den ausschlaggebenden Faktoren gehören:

- Wandel der Familien und sinkende Kinderzahlen,
- steigender Wohlstand und höhere Bildung,
- die Akzeptanz neuer Rollen,
- die aktive Erziehungsverantwortung der Väter

---

<sup>\*)</sup> Vortrag im Schilfkurs OZ Grünau am 6. Juli 2010 Hotel Untertor, Altstätten.

- und nicht zuletzt die liberale Überzeugung, dass Erziehung auf Wechselseitigkeit beruht.

Heutige Kinder wachsen in offenen Räumen auf, Elternhäuser sind nicht mehr Teil fester sozialer und kultureller Milieus, die Generationen überdauern. In diesem Sinne kann Erziehungsverantwortung nicht heissen, die Erfahrungsräume der Kinder unter Quarantäne zu setzen. Beschränkungen kindlicher Erfahrungswelten sind dort angebracht, wo begründet Schaden vermutet werden kann. Ein zentrales Problem ist Geld. Ältere Kinder und Jugendliche müssen sich in aggressiven Konsumkulturen zurechtfinden, die ständig Investitionen abverlangen, entsprechend sind Kinder nicht nur teuer, sondern auch gefährdet, sofern sie nicht gelernt haben, mit Knappheit umzugehen und auf bestimmte Ansprüche zu verzichten.

Im Blick auf den Wandel lassen sich einige Befunde so zusammenfassen:

- Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen.
- Paare *ohne* Kinder erfahren keine gesellschaftliche Abwertung mehr, Paare *mit* Kindern sind aber auch nicht mehr unbedingt Rollenvorbild, vor allem weil Kinder als unabsehbare Verpflichtung angesehen werden, die an keinem bestimmten Datum endet.
- Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind ein prekärer Prozess lebenslangen Lernens, der nicht aufhört, wenn die Kinder erwachsen sind.
- Die Adoleszenzkrise wird von beiden Seiten als starke Belastung erlebt.

Trotz oder vielleicht auch wegen dieser Entwicklungen besteht für pädagogische Nostalgie kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht „besser“ gelebt, etwa weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Allerdings neigt die öffentliche Diskussion immer wieder zur Konstruktion von heilen Welten, die oft auch die allgemeine Erwartung bestimmen.

Im Blick auf die Praxis der Erziehung müssen allerdings grosse Unterschiede in Rechnung gestellt werden. Die Eltern verhalten sich ebenso wenig gleich wie die Kinder. In den einzelnen Familien werden sehr verschiedene Strategien gewählt, wie der Umgang zwischen Eltern und Kindern gestaltet werden soll und gerade im Blick auf die Budgets gibt es nicht lediglich Sorglosigkeit - aber es ist kein Zweifel, dass alle Betroffenen auf das Problem zunehmender Integration schon von ganz kleinen Kindern in die Konsumwelt reagieren müssen. Parallel dazu hat sich auch ein Wandel der Erziehung vollzogen, der einerseits auf knappe Zeiten reagiert und andererseits von neuen Formen des Umgangs geprägt ist, die mit dem Ausdruck „Verhandlung“ erfasst werden sollen.

Der heutige Alltag in der Erziehung besteht nicht nur aus der Auseinandersetzung mit den Konsumwünschen der Kinder.

- Der Alltag ist vor allem gekennzeichnet von der Ausweitung der Zuständigkeit, wachsenden Pflichten und gesteigener Verantwortung.
- Eltern werden anders als früher von den Schulen aktiv in deren Erziehungsarbeit eingebunden.
- Die Visibilität abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nimmt zu und die Toleranz gegenüber fehlenden Leistungen der Eltern nimmt ab.

Sanktionen oder sogar förmliche Bussen sind denkbar, wenn Kinder und Jugendliche sich deviant verhalten und der Vorfall kenntlich wird. Die Verantwortung der Eltern wird daher viel konkreter kommuniziert als noch vor einem Jahrzehnt, nämlich nicht als eine abstrakte moralische Forderung, sondern im Blick auf die Konsequenzen.

Eltern bewegen sich aber auch in anderer Hinsicht in einem veränderten Feld der Erziehung. Die Kosten für die Kinder sind gestiegen<sup>1</sup> und die Kinderzahl ist gleichsam im Gegenzug kontinuierlich gesunken. Die Erziehung konzentriert sich auf ein oder zwei Kinder, die hohe Aufmerksamkeit erhalten und einen ebenfalls hohen Aufwand abverlangen. Die in der Öffentlichkeit oft vertretene Meinung, die Erziehung schwäche sich ab oder „verschwinde“ gar,<sup>2</sup> wird durch diesen Befund nicht gedeckt.

- Im Gegenteil wird in weniger Kinder weit mehr investiert als noch vor zwanzig Jahren und werden grössere pädagogische Anstrengungen unternommen als je zuvor.
- Kinder sind damit auch Symbole für Lebenserfolg, was wiederum die Risiken erhöht.
- Die zur Verfügung stehende Erziehungszeit ist dagegen immer knapp.

Zumeist sind beide Eltern berufstätig, sie müssen ihre Zeit arrangieren und entscheiden, wie viel Zeit sie für die Kinder aufwenden wollen. Das geschieht individuell und abgestimmt auf die Möglichkeiten eines Elternpaares. Die knappe Zeit sorgt dafür, dass Erziehung sich zunehmend auf verschiedene Instanzen verteilt. Das gilt etwa für die Indienstnahme der Grosseltern, die praktisch weit mehr als früher Einfluss nehmen auf die Erziehung ihrer Enkel. Ein anderes Phänomen sind Beauftragungen. Für pädagogische Dienstleistungen steht heute ein ausgebautes und effizientes Angebot zur Verfügung, das mehr oder weniger diskret genutzt wird.

Eine kurze Auflistung der Möglichkeiten kann das illustrieren:

- Private Lernstudios sorgen für Nachhilfe und Zusatzbildung.
- Musikschulen bieten bei steigender Nachfrage Instrumental- oder Gesangsunterricht an und sorgen für musikalische Kompetenz.
- Fitness-Studios bestimmen das körperliche Training.
- Therapien und sozialpädagogische Dienste ergänzen die Erziehungsarbeit der Eltern.

Die Eltern erhöhen ihre Belastungen, investieren mehr und sehen zugleich, dass die Möglichkeiten des Einwirkens begrenzt sind, weil die Erfahrungsräume der Kinder über das hinausgehen, was die Eltern kontrollieren können. Verschiedene Instanzen bestimmen das Erleben von Kindern und sind am Aufbau ihrer Einstellungen beteiligt, Eltern sind die nächsten Bezugspersonen, aber nicht die einzigen. Die Kinder müssen mehr Medien und Dimensionen der Erfahrung als in der Vergangenheit unterscheiden und lernen, sich darin zurecht zu finden. Es hilft wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur

---

<sup>1</sup> Die erste Schweizer Studie über die Kosten der Kindheit erschien Mitte der neunziger Jahre 1995 (Spsychiger/Bauer/Baumann 1995). Die Kosten variieren mit dem Alter der Kinder und der Zahl der Geschwister. 2007 werden die Ausgaben für ein dreizehnjähriges Einzelkind auf 2020 Franken pro Monat geschätzt. Bei einem Geschwister sinkt die Summe auf 1790 Franken, bei zwei Geschwistern auf 1600 Franken (Angaben: Bundesamt für Statistik).

<sup>2</sup> Im Anschluss an Neil Postmans Buch *The Disappearance of Childhood* (1982).

fehlen die erforderlichen Daten und ist der dafür notwendige Masstab gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick versperrt, was Kinder und Jugendliche in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie mit den Risiken umgehen.

Der Erziehungsmodus ist häufig eine Verhandlung, und gar nicht so selten beeinflussen die Kinder und Jugendlichen die Entscheide der Erwachsenen, die sich keineswegs immer gegen die Pädagogik der Medien durchsetzen können. Daher ist nicht primär „Autorität“ das kardinale Problem, sondern die Reichweite des jeweiligen Arguments sowie das Geschick der Kommunikation, also die fortlaufende Abstimmung. Vielfach entscheidet einfach die Nervenstärke und die Verhandlungen können die Eltern auf eine harte Probe stellen. Manche Studien sprechen von einem „Nag factor“; Kinder und Jugendliche sind geschickt darin, die Kaufentscheide ihrer Eltern durch Quengeln, Nörgeln und Beharrungsvermögen zu beeinflussen (Bridges/Briesch 2006). Ausserdem billigen Eltern oft den älteren Kindern und Jugendlichen Expertenstatus beim Kauf bestimmter Produkte zu (Goldberg et al. 2003).<sup>3</sup>

Der Modus der Verhandlung bedeutet nicht, dass über alles und ständig verhandelt werden muss. Grenzen sind nicht verhandelbar, wenn sie gelten sollen, dasselbe gilt für die Struktur des Lebensraumes, in dem die Erziehung stattfindet (Armeline 2005). Verhandelt wird über Entscheidungen, an denen Kinder in der einen oder anderen Art beteiligt sind. Durch Verhandlungen entsteht so etwas wie „herausgearbeitete Kognition“ (collaborative cognition) oder ein Bewusstsein der Möglichkeiten (Bearison/Dorval 2002), das einen fragilen Status hat und gleichwohl die Basis des Gemeinsamen darstellt. Gut belegt sind zum Beispiel Verhandlungen in Familien über Gefahren und Sicherheitsrisiken (Backett-Milburn/Harden 2004). Verhandlungen haben zur Voraussetzung, dass im Blick auf Entscheidungen eine Art Partnerschaft angenommen wird, die sich auch mit dem historischen Wandel der Erziehungsverhältnisse erklären lässt.

„Erziehung heute“ ist eine ständige Auseinandersetzung mit sehr verschiedenen Umwelten, die nicht immer etwas zum Erfolg der Erziehung beitragen oder auch nur die erzieherische Absicht unterstützen. Konsumwahlen vieler Kinder sind oft nicht angetan, auf den Erfolg der Erziehungsbemühung zu verweisen. Handys, etwa, wählen Kinder wegen der Marke, aufgrund der neuesten Technologie und weil ihre Peers bereits ein solches Gerät besitzen. Sie denken bei der Benutzung oft weder an die Rechnung noch an die Einkommensklasse ihrer Eltern (Downie/Glazebrook 2007). Die Selbstbegrenzung der Wünsche kann zu einem Glücksspiel werden und Grenzen, die Andere setzen, verlangen Sanktionsmacht, die oft fehlt oder unterlaufen wird. Die heutigen Kinder und Jugendlichen müssen sich in diesem Erfahrungsraum zurechtfinden.

Man kann sich den Prozess der Erziehung als fortgesetzte Problemlösung vorstellen, die nicht an einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist. Die Eltern, die Kinder und die Jugendlichen sind daran gleichermassen beteiligt, allerdings unterschieden nach Alter und Involviertheit. Manche Probleme betreffen die ganze Familie, andere nur die Kinder, manche Lösungen sind substanzieller Art, andere alltägliche Entscheide, in jedem Fall sollte so viel Gemeinsamkeit wie möglich gesucht und Verträglichkeit angestrebt werden. Und man sollte bei der Einschätzung der Situation davon ausgehen, dass Lösungen für Probleme auch dann gefunden werden, wenn diese zunächst unlösbar erschienen.

---

<sup>3</sup> Die Studie zeigt auch, dass Eltern, die stark materialistisch eingestellt sind, Kinder erziehen, die ebenfalls stark materialistisch eingestellt sind. Die Einstellung beeinflusst etwa Haltungen zu schulischen Leistungsanforderungen negativ (Goldberg et.al. 2003).

- Mit einer solchen Sicht werden die Akteure betrachtet und eine Unterscheidung nach Opfern kann vermieden werden.
- Die Lösung der Probleme strebt nicht ferne Ziele an, sondern muss im heutigen Alltag bestehen.
- Es sind nicht einfach Probleme, die die Kinder „machen“, sondern Probleme, die das Zusammenleben in Umwelten schafft, die sich nicht oder nur begrenzt nach den pädagogischen Wünschen der Eltern richten.

Eltern verhandeln nicht nur jeweils als Vater oder Mutter mit einem Kind, vielmehr sind Familien soziale Systeme, die durch ständige Kommunikation aufrecht erhalten werden. Gut belegt ist der Einfluss der Qualität von Geschwisterreihen beim Zustandekommen einer Problemlösung (Brody/Stoneman/Gauger 1996). Aggressivitätsstudien zeigen, dass belastete Familien weniger intern über Probleme kommunizierten als unbelastete; in belasteten Familien wird die Ursache projiziert und die Lösung nach aussen verlagert (Pakaslahti et. al. 1998). Studien, die sich mit der Ausbildung der Elternrolle nach dem ersten Kind befassen, zeigen auch, dass Basiskompetenzen und Zutrauen in das eigene Lösungspotential gelernt werden müssen, damit Erziehung als fortlaufende Problembearbeitung möglich werden kann (Ahlborg 2004).

- Das gelingt offenbar in den weitaus meisten Fällen, wenigstens gibt es keine Untersuchung, die das Gegenteil feststellen würde.<sup>4</sup>
- „Eltern“ sind allerdings keine homogene Gruppe, die sich ausserhalb der speziellen Gruppen der Schultern gezielt anzusprechen liesse.
- Das gilt analog für die Jugendlichen, die sich im Blick auf ihre Lebenssituationen und ihre Erfahrungsräume zum Teil massiv unterscheiden.

Das Bild des „Konsumrausches“ ist gerade bezogen auf Jugendliche oft eine sehr pauschale Irreführung. Ebenso falsch ist es, sie primär als Opfer etwa der Vergnügungsindustrie zu betrachten. Sie bilden sich eigene Meinungen über ihre Lebenssituation und schätzen dabei auch ihre Eltern ein.

Davon zu unterscheiden ist die öffentliche Erwartung. Hier ist „Erziehung“ nicht fortgesetzte, manchmal spannungsreiche Problemlösung, sondern ein Image, das auf einen möglichst reibungslosen Prozess verweisen soll, der perfekt aussehen muss. Angesichts der öffentlichen Erwartungen an „gute Mütter“ und „gute Väter“ ist das Abschirmen eine verständliche Haltung. Erziehung wird primär moralisch kommuniziert und niemand will dabei in einem zweifelhaften Licht erscheinen. Hinter dem Image muss der Alltag bewältigt werden, und es gibt keinen Grund davon auszugehen, dass die meisten Eltern damit überfordert sind. Sie stellen sich pragmatisch auf die Problemlagen ein und versuchen herauszufinden, was die je beste Lösung ist.

Der Erfolg der Bemühungen hängt - wie bereits erwähnt - davon ab, wie viel und noch mehr *welche* Zeit zur Verfügung steht. Ein Schlagwort lautet *Quality-Time*.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Eine kanadische Untersuchung aus dem Jahre 2007 zeigt, dass sich Eltern die Erziehung ihrer Kinder sehr wohl zutrauen und dafür auch die Verantwortung übernehmen. Viele Eltern sagten auch, sie wüssten bereits genug über die Erziehung, allerdings waren die Eltern, die ein hohes Wissen angaben, auch diejenigen, die am meisten dazu lernen wollten (2007 Survey).

<sup>5</sup> Der Ausdruck taucht wohl zuerst im Januar 1973 in der Zeitschrift *The Capital* (Maryland) auf.

- Damit soll gesagt werden, dass nicht der reine Aufwand an Zeit, die Quantität, wichtig ist, sondern die in der Erziehung erreichte Qualität, was immer diese sein mag.
- Das geht nicht immer auf.
- Die Forderung nach „Qualität“ steigert leicht die Last und erhöht die Unsicherheit, mindestens wird das potentiell schlechte Gewissen auf Dauer gestellt.

Wer eine knappe Erziehungszeit unter dem Diktat der Qualitätserzeugung nutzen muss, setzt sich nicht nur ständig unter Druck, sondern verlernt die spontane Zeitgestaltung, die für die unmittelbare Lösung von Problemen notwendig ist. Neuere Studien zeigen, dass besonders berufstätige Mütter hier erhebliche persönliche Opfer bringen oder bringen müssen (Craig 2005).

Generell gesagt: Es gibt in der Erziehung kein Zeitoptimum, weil die verschiedenen Beziehungen situativ gestaltet werden müssen und dabei ganz unterschiedliche Erlebnisintensitäten zustande kommen. Dabei herrscht das Prinzip der *unausgesetzten Parallelität*.

- Eltern sind Multi-Tasker:
- Es sind immer viele Ereignisse und Einflüsse, die gleichzeitig oder knapp nacheinander bearbeitet werden müssen, ohne dass es irgendwann einfach und übersichtlich werden würde.
- Der Problemfluss wird mit zunehmendem Alter der Kinder nicht geringer, sondern wächst an, wobei leicht auch unliebsame Überraschungen zunehmen.

Und die grundlegenden Aufgaben sind nicht irgendwann fertig, sondern stellen sich immer neu, ohne dass man irgendwann sagen könnte, der Aufwand sei definitiv zu hoch. Die wenigsten Eltern steigen aus der Erziehungsarbeit aus.

Auch ein hoher Aufwand muss nicht zu einem gewünschten Resultat führen, wie überhaupt Kosten-Nutzen-Rechnungen die Erziehungswirklichkeit nur sehr begrenzt erfassen können. In der Erziehung wird versucht, Probleme zu bearbeiten, ohne zu perfekten Lösungen zu kommen. Mit dieser Unsicherheit muss man leben und sich gleichzeitig gute, pragmatische Lösungen zutrauen, was jede Form von Fatalismus ausschliesst, der doch in bestimmten Situationen leicht nahe liegt. Die Unsicherheit über die Qualität der Erziehung ist für viele Eltern ein Stressfaktor, der bearbeitet werden muss und für den es inzwischen auch einen Markt gibt.

Erziehungsprogramme für Eltern werden zunehmend angeboten, aber sie haben grundsätzlich subsidiären Charakter. Skills, etwa im Umgang mit kleinen Kindern, sind in Grenzen lernbar, doch die Nachhaltigkeit ist angesichts des ständigen Wechsels der Erziehungssituationen begrenzt. Auch Präventionsarbeit für bestimmte Risikogruppen innerhalb der Jugendlichen wird zunehmend geleistet, ausgehend von der Einsicht, dass man nicht „die“ Jugend erziehen kann. Ein Gesamtplateau „Erziehung im Jugendalter“ gibt es nicht. Ein Beispiel für die Förderung sozialer Kompetenzen schon bei kleineren Kindern ist das Programm PFAD - „Programm zur Förderung alternativer Denkmuster“ -, das nach amerikanischen Ansätzen in Zürich entwickelt wurde. Hier geht es darum, schon in der

Primarschule pro-soziale Einstellungen aufzubauen, aggressives Verhalten zu verringern und Selbstkontrolle sowie Empathie unter den Kindern zu fördern.<sup>6</sup>

Sucht man nach einem Gesamtbild, so ist man auf Jugend-Surveys angewiesen, also repräsentative Befragungen, die regelmässig wiederholt werden. Die Befunde im deutschen Sprachraum verweisen auf keine Situation, die sich in den letzten Jahren dramatisch verschlechtert hätte (Hurrelmann/Albert 2006). Das ist etwa in Grossbritannien ganz anders, wo Alkoholmissbrauch weit verbreitet ist, in einer starken Minderheit vor allem männlicher Jugendlicher die Anwendung von Gewalt zum Alltag gehört und die Jugendkriminalität einen beträchtlichen Anstieg erlebt.

Das im internationalen Vergleich geringe politische Interesse zeigt sich auch in Schweizer Untersuchungen (Oser/Biedermann 2003). Ziviles Engagement ist dagegen durchaus verbreitet. Rund ein Drittel der 15-24-jährigen Schweizerinnen und Schweizer leisten in irgendeiner Form Freiwilligenarbeit. Und nach wie vor spielen Vereine und nicht der Besuch von Trainingcenters eine wichtige Rolle im Alltagsleben von Jugendlichen. Unter allen Altersgruppen der schweizerischen Bevölkerung sind die Jugendlichen und jungen Erwachsenen am stärksten in der Arbeit von Sportvereinen engagiert.

Zu einem vergleichbaren Gesamtbild wie die Shell-Jugendstudie kommt auch der Schweizer Kinder- und Jugendsurvey COCON (Competence and Context), ebenfalls aus dem Jahre 2006. Der Survey hat Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (6-jährige, 15-jährige und 21-jährige) sowie deren Bezugspersonen befragt. Die Resultate widersprechen dem Ruf nach „mehr Disziplin“ sehr deutlich. Beschrieben wird eine Entwicklung hin zu einfühlsamen, verantwortungsbewussten und anstrengungsbereiten jungen Erwachsenen. Das Jugendalter ist dabei die Phase, in der nicht etwa die Gewalt dominiert, sondern in der sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Verantwortungsübernahme signifikant zunehmen (COCON 2006).

Nun ist die Frage, worauf sich die Eltern im Blick auf den Schulbesuch ihrer Kinder einstellen sollen. Die Schule verlangt von den Kindern Leistungen, genauer, Leistungen im Blick auf Aufgaben, die besser oder schlechter gelöst werden können. Die Summe der Leistungen ergibt den jeweiligen „Lernstand“, der relativ früh mit Noten beschrieben wird. Die Note wird verstanden als individuelle Anstrengung, die wiederum oft mit Begabung in Verbindung gebracht wird.

- Dabei ist in der Vergangenheit oft übersehen worden, dass die Leistungen stark von der Unterstützung durch das Elternhaus abhängig sind,
- also nicht einfach die Folge von hoher oder niedriger Begabung für einen Lernbereich sein können.
- Lernen hängt von der Bestätigung der Anstrengungsbereitschaft über die Zeit ab und hier spielen die Eltern eine zentrale Rolle.

## 2. Schule, Lernstand und Leistungsentwicklung

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern

---

<sup>6</sup> <http://www.z-proso.unizh.ch/Projekt/prohekt.de.html>

während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.
- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Kluft zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand, Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die gerade abgeschlossen ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem

geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben.

- Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des DaZ-Unterrichts von der ersten Klasse an.
- Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit.
- Wer dagegen schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.

Es gibt dabei deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird.

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler. Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie:

- Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch ist (14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich).
- Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.
- Insgesamt stimmt die Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen aber erstaunlich gut mit den Testergebnissen überein.

Das ist aus Sicht der Schule ein sehr erfreuliches Ergebnis. Die Urteile der Lehrpersonen am Ende der 6. Klasse sind weit zuverlässiger, als dies in der öffentlichen Diskussion zum Thema Notengebung oft angenommen wird. Das Ergebnis bestätigt die Professionalität in einem Kernbereich, nämlich eine zutreffende Leistungsbeurteilung, die auch vor den Eltern Bestand hat.

Die Studien verweisen also darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

- Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007).

Das zeigen deutlich auch die Zahlen für den Kanton Zürich: Besuchten im Jahre 2000 noch 2.614 Schülerinnen und Schüler öffentliche Heim- und Sonderschulen, so waren dies acht Jahre später 3.537. Die meisten von ihnen besuchen Heilpädagogische Schulen, gefolgt von Sonderschulen für Lern- und Verhaltensauffälligkeiten und Sonderschulheimen.<sup>7</sup> Schweizweit lag der Anteil von Schülerinnen und Schüler, die Sonderschule und Sonderklassen besuchen, im Schuljahr 2005/2006 bei 6.2 Prozent. Den höchsten Wert hatte der Kanton Baselland mit 9.4 Prozent, der Kanton Zürich lag etwas unter dem Landesdurchschnitt (Sonderpädagogische Massnahmen 2007, S. 8).

Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird oft nur als moralischer Appell an die

---

<sup>7</sup> <http://www.bista.zh.ch/sop/Sonderschulung.aspx>

Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen: Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die mit dem Schuleintritt gegeben sind, wirksam beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?

- Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein,
- nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird
- und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen,
- damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen verwertbare Abschlüsse zu machen (Coleman 1975; Jünger 2008).

Wie kann man die Eltern an dieser Aufgabe sinnvoll beteiligen? Diese Frage wird mich abschliessend beschäftigen. Ich beginne mit einer Entwicklung, die das Internet ermöglicht hat. *Ratemyteachers.com* lautet die Webanschrift eines amerikanischen Anbieters, der Gelegenheit bietet, die Lehrkräfte zu bewerten und dann eine Rangfolge für jede Schule zu erstellen.<sup>8</sup> Weniger weit, aber schon so gefürchtet, dass verschiedentlich Klagen eingereicht wurden, ist das deutsche *spickmich.de*<sup>9</sup> oder für die Hochschulen *meinprof.de*.<sup>10</sup> Hier werden einzelne Lehrkräfte beurteilt und miteinander verglichen, ohne dass irgendeine Behörde eingreifen könnte. Eltern können auf der Seite *schulradar.de*<sup>11</sup> Wertungen abgeben und so die Entwicklung in den Schulen ihrer Kinder kommentieren.<sup>12</sup> 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.

<sup>8</sup> <http://www.ratemyteachers.com> Es gibt eine *Hall of Fame* mit den besten und eine *Wall of Shame* mit den schlechtesten Schulen.

<sup>9</sup> <http://www.spickmich.de> Die Seite wird als Hilfe für die Lehrer und als Orientierung für die Eltern angeboten.

<sup>10</sup> <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.

<sup>11</sup> <http://www.schulradar.de> Es gibt Top-Listen mit den Schulen, die von den Eltern am besten bewertet wurden.

<sup>12</sup> 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.

### 3. Kooperation mit den Eltern

Man 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 inzwischen 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 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. 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. 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. Die Beurteilung geschieht ohnehin und immer, wengleich 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, wie man so schön sagt, gewöhnungsbedürftig. Aber warum soll es 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 Kundenmacht, 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.

Im Kanton Zürich gibt es eine eigene *Fachstelle für Elternmitwirkung*.<sup>13</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>14</sup> monatlich besonders gelungene Beispiele vor, die zeigen, wie die Kooperation zwischen Eltern, Schülern 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 so schön 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,<sup>15</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden.
- Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) 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.

Bei einer ausreichenden Zahl von Lektionen<sup>16</sup> erreichen die Schülerinnen und Schüler im DaZ-Unterricht signifikant bessere Leistungen als Schülerinnen und Schüler ohne diesen Unterricht, was für die Eltern als überzeugendes Datum gewertet werden muss (Moser et.al.

<sup>13</sup> Die Fachstelle wird vom Bundesamt für Gesundheit mitfinanziert. Hier finden sich weitergehende Informationen über das Projekt: <http://www.bildungundgesundheit.ch>

<sup>14</sup> <http://www.elternmitwirkung.ch/>

<sup>15</sup> Zwischen 30.000 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

<sup>16</sup> 76 Lektionen in der dritten Primarschulklasse im Kanton Zürich.

2010, S. 44). Sie reagieren direkt oder indirekt auf die Erfolge und Misserfolge ihrer Kinder, wenn sie nachvollziehen können, was die Schule von ihnen will.

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>17</sup> zugänglich.

- Der Zweck des 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 Eltern werden nicht „erzogen“, sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Das lässt sich verallgemeinern: Zur Entwicklung einer Leistungspartnerschaft, die die Eltern einschliesst, sollten alle 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 in den oberen Klassen 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“ entgegenzunehmen, könnte man, wie es an bestimmten Schweizer Gymnasien bereits üblich ist, den Begründungszwang abschaffen, ein Kontingent mit einer Höchstgrenze von Absenzen einführen<sup>18</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 konkreten 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.

<sup>17</sup> <http://www.quims.ch>

<sup>18</sup> Wie 30 versäumte Schulstunden pro Absenzenperiode.

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 viele Schulen 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 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 „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 bereits getan wird, lässt sich so 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 Massstab; und die Notengebung vollzieht sich nach Kriterien, die für alle Beteiligten klar sind und fortlaufend kommuniziert werden.

Der Schulbesuch gleicht immer noch zu oft einem Schicksal, das entgegengenommen werden muss, weil Partizipation der Eltern und Schüler gar nicht vorgesehen ist und das System stören würde.

- Es gibt in vielen Schulen nicht einmal effektive Beschwerdestellen,
- zu schweigen von Web-Seiten, die das Anliegen von Eltern und Schülern abfragen, systematisch auswerten und für die Schule nutzbar machen würden.
- Die Meinung der Eltern und Schüler setzt die konkrete Erfahrung der anderen Seite voraus.
- Die Schulen müssen lernen, sich für diese Seite zu interessieren und deren Daten für die eigene Entwicklung zu nutzen.

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.

Das lässt sich anhand von Daten belegen. Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Die Evaluationen werden von der unabhängigen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt, die Expertinnen und Experten einsetzt. Im vergangenen Jahr bezogen sich die Evaluationen auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen. Das Verfahren basiert auf neun Qualitätsanforderungen (QA), die sich auf drei zentrale Bereiche der Schulentwicklung beziehen, nämlich Lebenswelt

Schule, Lehren und Lernen sowie Führung und Management. Für jeden dieser Bereiche stehen drei bis vier Indikatoren zur Verfügung, die die Beurteilung leiten (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005).

Der Bericht über das Schuljahr 2007/2008 zeigt, dass die Ergebnisse dort gut bis sehr gut sind, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist (Fachstelle 2009). In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen und daher schlecht verordnet werden können.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, wurden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Der Bericht für das Schuljahr 2008/2009, der gerade erschienen ist, zeigt ein verändertes Bild. Allerdings sind andere Schulen befragt worden, so dass der Vergleich nur begrenzt aussagekräftig ist. Immerhin lässt sich festhalten: Im Blick auf die Schulleitung stimmt die Zufriedenheit der Lehrpersonen weitgehend mit der Elternschaft überein, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt.

- Die Leitung der Schule wird von den Eltern stark beachtet, und zwar in negativer wie in positiver Hinsicht.
- Die Meinungen der Eltern im Blick auf das Schulprogramm und die Zielerreichung wurde stärker als im Vorjahr einbezogen, was für die Schülerinnen und Schüler noch nicht gilt.

- Eltern schätzen die Möglichkeit, sich jederzeit mit Anliegen, welche ihr Kind betreffen, an die Klassenlehrpersonen wenden zu können, deutlich besser ein als im Vorjahr (Jahresbericht 2010, S. 15).

### *Literatur*

- Ahlborg, T.: Experienced Quality of the Intimate Relationship in First-Time Parents – Qualitative and Quantitative Studies. Doctoral Dissertation of Public Health. Göteborg: Nordic School of Public Health 2004.
- Armeline, W.T.: „Kids Need Structure.” In: American Behavioral Scientist Vol. 48, No. 8 (2005), S. 1124-1148.
- Backett-Milburn, S./Harden J.: How Children and their Families Construct and Negotiate Risk, Safety and Danger. In: Childhood Vol. 11 (2004), S. 429-447.
- Bearison, D.J./Dorval, B.: Collaborative Cognition. Children Negotiating Ways of Knowing. Westport, CT: Ablex 2002.
- Bridges, E./Briesch, R.A.: The „Nag Factor” and Children’s Product Categories. In: International Journal of Advertising Vol. 25, No. 2 (2006), S. 157-187.
- Brody, G.-H./Stoneman, Z./Gauger, K.: Parent-Child Relationships, Family Problem-Solving Behavior, and Sibling Relationship Quality: The Moderating Role of Sibling Temperaments. In: Child Development Vol. 63, No. 3 (June 1996), S. 1289-1300.
- COCON: Einfühlsame, verantwortungsbewusste und anstrengungsbereite Jugend. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development 2006.
- Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- Craig, L.: How Do They Do It? A Time-Diary Analysis of How Working Mothers Find Time for the Kids. January 2005. Sydney: Social Policy Research Center 2005.
- Downie, Chr./Glazebrook, K.: Mobile Phones and Consumer Kids. February 2007. Canberra: The Australia Institute 2007. (= Australia Institute Research Paper, No. 41).
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2008/2009. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010.
- Goldberg, M.E./Gorn, G.J./Peracchio, L.A./Bamossoy, G.: Understanding Materialism Among Youth. In: Journal of Consumer Psychology Vol. 13, No. 3 (2003), S. 278-288.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Hurrelmann, K./Albert, M.: Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2006.
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen., Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.

- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
- Oser, F./Biedermann, H. (Hrsg.): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich/Chur: Rüegger 2003.
- Pakaslahti, L./Spoo, I./Asplund-Peltola, R.-L./Keltikangas-Järvinen, L.: Parents' Social Problem-Solving Strategies in Families with Aggressive and Non-Aggressive Girls. In. Aggressive Behavior Vol. 24, No. 1 (1998), S. 37-51.
- Reissig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werkstattbericht. München/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001)
- Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen. Stand im Schuljahr 2005/2006. Entwicklung und Vergleiche. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007.
- Spychiger, St./Bauer, T./Baumann, B.: Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen. Zürich: Rüegger 1995.
- 2007 Survey of Canadian Attitudes Toward Learning. Detailed Report: Early Childhood Learning. Ottawa, ON: Canadian Council on Learning 2007.
- 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.