

Lange, Hermann

## Vom Messen zum Handeln. "Leadership" als wichtige Aufgabe der Bildungspolitik

*Die Deutsche Schule 100 (2008) 2, S. 178-189*



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Hermann: Vom Messen zum Handeln. "Leadership" als wichtige Aufgabe der Bildungspolitik - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 2, S. 178-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272450 - DOI: 10.25656/01:27245

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272450>

<https://doi.org/10.25656/01:27245>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

Hermann Lange †

## Vom Messen zum Handeln

### „Leadership“ als wichtige Aufgabe der Bildungspolitik<sup>1</sup>

Action following Measurement

Leadership as Important Task of Education Policy

---

*Ausgehend von literarischen und philosophischen Parallelen (Heinrich Heine) formuliert der Autor sein Thema des Vortrags. Es ist sein letztes schriftliches Zeugnis vor seinem plötzlichen Tod und somit quasi ein Vermächtnis an die Bildungsforschung und die Bildungspolitik sowie die Administration. Sein Name ist fest verbunden mit der „empirischen Wende“ und den großen Projekten wie PISA, IGLU, LAU u.a. „Leadership“ sei die wichtigste Aufgabe der Bildungspolitik und der Schulaufsicht, um die Grundlagen ihres Handelns rational zu klären; sie müssten die Bedingungen schaffen und die Folgen abschätzen, unter denen Bildungsreformen wirken könnten. Dabei bleibe trotz großer Wissensbestände die Unsicherheit im Handeln bestehen. Bildungsforschung und Bildungspolitik blieben aufeinander angewiesen, könnten aber ihre jeweilige eigenständige Verantwortung nicht abwälzen.*

**Schlüsselwörter:** Bildungspolitik, Bildungsforschung, Schulaufsicht, Leadership

*The author phrases the topic of his lecture by drawing analogies to literature and philosophy (Heinrich Heine). This lecture is his last written testimony before his unexpected death and therefore is his legacy to educational research, education policy and administration. His name is closely linked to the “empirical turn” and major projects such as PISA, PIRLS, LAU, etc. In order to rationally explain the basis of their actions, “Leadership”, he said, is the most important task of education policy and supervision of schools. They must create conditions under which educational reforms can be effective, and estimate the outcome of these reforms. Still, despite the broad knowledge already gained, their actions will remain afflicted with uncertainty, as well as educational research and education policy will remain dependent on each other, although this does not mean that they can shift their very own responsibilities on to the other.*

**Keywords:** education policy, educational research, supervision of schools, leadership

---

<sup>1</sup> Vortrag im Rahmen des Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Peter Martin Roeder im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, am 13. Dezember 2007; geringfügig gekürzte Fassung des Vortragsmanuskriptes.

## I.

In seiner Abhandlung „Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland“ analysiert Heinrich Heine die Entwicklung der deutschen Theologie und der Philosophie von der Reformation bis in seine Zeit. Er versteht sie als eine fundamentale Kontroverse zwischen Spiritualisten und Sensualisten. Der Spiritualismus, so sagt er, verherrliche den Geist, indem er die Materie zu zerstören bestrebt sei. Produkt des Spiritualismus sei die damals herrschende Theologie des Deismus. Ihr gerate mit der Trennung von Gott und Welt das Stoffliche – dazu zählen für Heine auch die sozialen Verhältnisse – aus dem Blick. Der Sensualismus versuche dagegen, „die natürlichen Rechte der Materie gegen die Usurpationen des Geistes zu vindizieren“. Vindizieren ist ein Begriff des römischen Rechts. Er meint das Verlangen nach Herausgabe einer Sache. Was anders wäre die Aufgabe empirischer Bildungsforschung als das Verlangen einer Herausgabe der Sache „Schule“ zu einer angemessenen Form des Mitbesitzes gemeinsam mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik? Man muss also die empirischen Bildungsforscher den Sensualisten zu rechnen. Ihnen gehört Heines Sympathie. Heine grenzt sich dabei zugleich gegen den Materialismus ab: Die Materie dürfe nicht auf Kosten von Seele und Geist aufgewertet werden. Beides habe sein Recht. Der Vorwurf, Sensualisten vernachlässigten den Geist, geht mithin fehl. Es geht nicht darum, einen neuen alleinigen Besitzanspruch nunmehr der empirischen Bildungsforschung zu begründen, auch wenn dies gelegentlich behauptet wird.

Heine sieht die größte Leistung der Philosophie seiner Zeit darin, den Spiritualismus zu überwinden, die Kluft zwischen Geist und Materie zu schließen und die damit verbundene Vernachlässigung der sozialen Realität aufzuheben. Zugleich findet man bei Heine die Erklärung dafür, warum wir uns mit der Bildungsreform so schwer tun: Die Deutschen seien ein methodisches Volk. Sie mussten mit der Reformation beginnen, konnten sich erst hierauf mit der Philosophie beschäftigen und fanden darüber – anders als die Franzosen – noch keine Zeit, eine Revolution zu organisieren. Auf die Revolution aber setzt Heine seine ganze Hoffnung. In ihr werde man eine „Demokratie gleichherrlicher, gleichheiliger und gleichbeseligter Götter“ stiften. Nicht „einfache Trachten und enthaltsame Sitten“ soll die Revolution bringen, sondern „Purpurmäntel, kostbare Wohlgerüche und lachenden Nymphentanz“. Die Revolution ist freilich kein rein unreflektierter Akt der Gewalt. Ihr gehe der Gedanke voraus: „Die Welt“, so sagt er, „ist die Signatur des Wortes. Dies merkt euch, ihr stolzen Männer der Tat. Ihr seid nichts als unbewusste Handlanger der Gedankenmänner ...“.

„Theologie, Philosophie, Revolution“: Dies ist der rote Faden in den Überlegungen Heines. Die Parallele zur Formulierung meines Themas „Vom Messen zum Handeln“ liegt auf der Hand. Freilich werden die Schlussfolgerungen weit weniger dramatisch ausfallen, als Heine sie formulierte.

## II.

Mitte der 1990er Jahre führten Sie, Herr Roeder, auf Bitten der Schulbehörde in Hamburg eine Untersuchung zum Problem der sog. „Rückläufer“ durch, je-

ner Schülerinnen und Schüler also, die auf den Gymnasien nicht reüssierten und in andere Schulformen übergehen mussten. Es ging um die quantitative Entwicklung dieses Problems vor dem Hintergrund des erheblich gewachsenen Zugangs zu den Gymnasien. Es ging um die Validität der Grundschullempfehlungen, um die Frage alternativer Fördermöglichkeiten für die Rückläufer und um ihre Bildungskarrieren nach der Umschulung, alles Fragen, die noch heute relevant sind. Es zeigte sich z.B., dass der Anteil der Rückläufer trotz der Expansion der Gymnasien nicht gewachsen, die Gymnasien also nicht selektiver geworden waren, dass die Grundschullempfehlungen zwar im Allgemeinen eine hohe Trefferquote hatten, dass aber – ließ man die eindeutigen Fälle von Eignung bzw. Nichteignung außer Betracht – die Prognosesicherheit bei der nicht geringen Zahl verbleibender „Grenzfälle“ sehr begrenzt war und dass ein großer Teil der Umgeschulten anschließend die Berechtigung zum Übertritt in die gymnasiale Oberstufe auf dem Wege über die Realschule bzw. die Gesamtschule doch noch erwerben konnte.

Die Erkenntnisse aus dieser Studie trugen – neben den ebenfalls in der ersten Hälfte der 1990er Jahre von Peter May durchgeführten Untersuchungen zu den Rechtschreibleistungen in Hamburger Schulen – erheblich dazu bei, unsere Gedanken bezüglich der breit angelegten und flächendeckend durchgeführten Untersuchung der „Lernausgangslagen“ hamburgischer Schülerinnen und Schüler zu klären. Sie sind Ihnen heute unter dem Akronym „LAU“ bekannt. Diese letzteren Untersuchungen haben sicher ihren Teil dazu beigetragen, die damals bekanntlich sehr umstrittenen Leistungsuntersuchungen auch in der Bundesrepublik durchzusetzen, deren Erfinder übrigens nicht – auch wenn dies gelegentlich behauptet wird – die Bertelsmann-Stiftung ist.

Inzwischen gehören empirische Untersuchungen zum gesicherten und vielfältig eingesetzten Instrumentarium der Schulpolitik in Deutschland. Die Befunde der Untersuchungen lösen Fragen nach Ursachen aus, welche – zumal bei vergleichenden Untersuchungen – nicht mehr ohne Weiteres auf der Basis gängiger Ideologien und Vorurteile beantwortet werden können. Wer die Leistungen deutscher und skandinavischer Schülerinnen und Schüler miteinander vergleicht, kann z.B. nicht mehr ohne Weiteres die These vertreten, integrierte Schulsysteme seien per se leistungsfeindlich. Damit ist freilich die Frage noch nicht beantwortet, ob und unter welchen Bedingungen derartige Systeme in Deutschland ähnliche Wirkungen erzeugen können wie in Skandinavien. Die Tatsache, dass man – wie die Untersuchungen zeigen – nicht spekulieren muss, sondern hinreichend verlässlich „messen“ kann, heißt zugleich: Die Situation erlaubt kein lediglich symbolisches Handeln. Wer Verantwortung trägt, wird nach den Ergebnissen seines Handelns gefragt werden. Die Standards für bildungspolitische Diskussionen verändern sich mithin. Dies heißt – wie die Vorgänge der letzten beiden Wochen<sup>2</sup> gezeigt haben – nicht, dass sich nunmehr alle Bildungspolitiker stets einer größeren Disziplin im Denken unterwerfen werden. Aber die Chance steigt, sie darauf zu verpflichten, wenn sie

ernst genommen werden wollen. In dem Bericht der Enquetekommission der hamburgischen Bürgerschaft zur Schulpolitik vom März 2007 heißt es: „Die Arbeit der Kommission war nicht nur äußerst sachorientiert und konstruktiv, die Sachverständigen und Abgeordneten waren über alle Parteigrenzen hinweg auch in sehr vielen Punkten einer Meinung. Offensichtlich hat die empirische Bildungsforschung ihren Teil dazu beigetragen, häufig eher ideologisch motivierte denn auf Fakten basierende Annahmen zu überprüfen und ggf. auch aufzugeben.“ Auch wenn der Bericht selbst den damit verbundenen Anspruch nur zum Teil einlöst: Die Hoffnung ist nicht unbegründet.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden einige Gedanken formulieren, wie man sich vorstellen könnte, durch das Handeln der in der Politik und in der pädagogischen Praxis Verantwortlichen eine Verbesserung der gegebenen Situation herbeizuführen. Ich spreche dabei nicht von einer „Bildungsreform“. Bildungsreform ist ein großes Wort, welches zumeist an einen großen Plan denken lässt, der von kundigen Köpfen entworfen und dann in die Tat umgesetzt werden muss. Einen solchen umfassenden Plan wird es nicht geben. Wohl aber ist auf vielfältige energische Schritte zu hoffen, die uns, sicherlich nicht ohne einige Umwege, unserem Ziel näher bringen werden. Um den Weg, der zu gehen ist, besser auszuleuchten, wird, dies ist meine feste Überzeugung, die Wissenschaft helfen müssen. Sie wird der Politik dabei gelegentlich auch ein Licht aufzustecken haben. Diese Erwartung ist keine auf wissenschaftliche Erkenntnisse gegründete Schlussfolgerung, sondern der Versuch, aus meinen eigenen Erfahrungen einige Folgerungen abzuleiten.

### III.

PISA hat – wie eine Vielzahl anderer Leistungsuntersuchungen auch – gravierende Probleme aufgezeigt und der schon früher und ohne systematische Untersuchungen geäußerten Kritik an den Leistungen des deutschen Bildungswesens eine konkrete Grundlage gegeben. Ich muss den Befund in diesem Kreis nicht näher erläutern: Das durchschnittliche Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen in den untersuchten Kompetenzbereichen ist unbefriedigend, die gleichmäßige Förderung aller Schülerinnen und Schüler gelingt nicht, der Anteil schwacher Schülerinnen und Schüler ist besorgniserregend groß, die Bildungs- und Entwicklungschancen der Schülerinnen und Schüler werden – positiv wie negativ – noch immer in starkem Maße durch die Lebensumstände der Kinder und den sozialen Rang ihrer Herkunftsfamilien präjudiziert.

Inzwischen deutet sich mit den jüngst veröffentlichten PISA- und IGLU-Befunden möglicherweise eine gewisse Verbesserung an. Dabei wird man freilich – ohne sich in die Kontroverse mit der OECD einmischen zu wollen – nüchtern feststellen müssen, dass sich die Dinge auf der „PISA-Ebene“ der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler noch nicht entscheidend verändert haben. Letzteres wäre auch überraschend: Die Ergebnisse von PISA 2000 sind Ende 2001 veröffentlicht worden. Zu diesem Zeitpunkt hatten die in PISA 2006 getesteten Schülerinnen und Schüler zu einem großen Teil bereits das Ende ih-

rer Grundschulzeit erreicht. Die Entscheidungen über ihre weitere Schullaufbahn waren z.T. bereits getroffen oder doch angebahnt. Ehe die Schulen erste fundierte Reaktionen auf PISA entwickeln konnten, ging weitere Zeit ins Land. Die Möglichkeit, Wirkungen bezüglich der in PISA 2006 getesteten Schüler erzeugen zu können, war zwangsläufig begrenzt.

Wenn es dennoch einige Silberstreifen am Horizont gibt, sind diese kaum als Ergebnisse der bildungspolitischen „Großprojekte“ wie der vermehrten Einrichtung von „Ganztagsschulen“ oder der Formulierung von „Bildungsstandards“ zu interpretieren. Wahrscheinlicher ist für mich, dass sie Ergebnis eines durch die Untersuchungen ausgelösten Bewusstseinswandels in vielen Schulen sind. PISA ist – das kann man bei vielen Begegnungen mit Lehrerinnen und Lehrern erfahren – in den Schulen „angekommen“. Viele nehmen Evaluationsergebnisse ernst, experimentieren mit Möglichkeiten, den Unterricht zu verändern, kümmern sich gezielter um schwächere und sozial benachteiligte Schüler usw. Sie besinnen sich auf ihre eigenen Möglichkeiten, die Dinge voranzubringen, ohne auf Initiativen „von oben“ zu warten. Vielleicht ist dieses das größte Kapital, welches wir derzeit haben, um Veränderungen zu erreichen. Bei den Naturwissenschaften mag hinzukommen, dass diese in den letzten Jahren auch in den Medien oder in Form der Zusammenarbeit von Forschungseinrichtungen, Unternehmen und Schulen vielfältige Aufmerksamkeit genießen. Um die Naturwissenschaften muss man sich keine Sorgen machen. Sorgen mache ich mir vielmehr darum, dass es uns nicht ausreichend gelingt, Verständnis für soziale Zusammenhänge zu entwickeln, dass uns das Bewusstsein für die Bedeutung historischer Entwicklungen abhanden kommt und dass uns der angemessene Umgang mit kultureller Differenz nicht gelingt.

Viel verspreche ich mir von den IGLU-Ergebnissen. Freilich zeigt auch IGLU, dass noch immer gravierende Probleme in den Grundschulen bestehen. Dennoch kann man von der begründeten Hoffnung ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler künftiger Jahrgänge besser vorbereitet in die Sekundarstufe übergehen werden. Dies heißt aber keineswegs, dass sich in einem nächsten Durchgang automatisch auch die PISA-Ergebnisse entsprechend verbessern werden. Die von Herrn Bos durchgeführte KESS-Untersuchung hat gezeigt, dass die Leistungen Hamburger Grundschülerinnen und -schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe im Jahre 2004 deutlich besser waren als bei der LAU-Untersuchung im Jahre 1996. Man kann vermuten, dass dies auch als ein Resultat der in Hamburg in den 90er Jahren eingeleiteten Qualifizierungsmaßnahmen für den Grundschulunterricht – ich spreche von den Projekten „PLUS“ und „PRIMA“ – zu interpretieren ist. In der Sekundarstufe (KESS 7) war davon am Ende der 6. Klassenstufe aber nichts mehr zu sehen. Die Leistungen waren im Grundsatz nicht besser als in dem entsprechenden LAU-Durchgang. Offenbar gibt es hier keine Automatismen. Man muss sich vielmehr sehr genau überlegen, was zu tun ist, um den besseren Ausgangsbedingungen auf der Sekundarstufe auch entsprechende Resultate folgen zu lassen. Das ist versäumt worden. Erstaunlicherweise hat man sich in Hamburg noch nicht einmal gefragt, welche Gründe dieser doch überraschende Befund haben könnte.

PISA beansprucht bei alledem nicht, eine abschließende und vollständige Analyse der Stärken und Schwächen des deutschen Bildungswesens zu leisten. Es werden jedoch, auch dies bedarf hier keiner näheren Erläuterung, zentrale Probleme aufgedeckt, an denen vor allem zu arbeiten ist. Dass es viele weitere ungelöste Probleme gibt, nimmt diesen Problemen nicht ihre Bedeutung. Ein wesentliches Feld des Handelns ist damit abgesteckt. Dass sich die Bemühungen vor allem auch auf die Förderung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen konzentrieren, hat seine guten Gründe und ist nicht zu beanstanden. Zu bedauern ist freilich, dass diese Kompetenzen offenkundig nicht als basale Kompetenzen aufgefasst werden, die fundamentale Bedeutung für das Lernen in allen Fächern haben und die deshalb auch in allen Fächern gefördert werden müssten. Sie werden vielmehr als Gegenstand des Fachunterrichts „Deutsch“ oder „Mathematik“ missverstanden; die Förderung ihres Erwerbs soll vornehmlich durch die Erhöhung der Stundenkontingente in diesen Fächern geschehen. Dies beschränkt nicht nur den Spielraum für die Ausprägung interessengeleiteter Schwerpunkte in den individuellen Lernprogrammen der Schülerinnen und Schüler. Zu befürchten ist vielmehr auch, dass der Versuch einer Förderung nach dem Muster „Mehr vom Gleichen!“ wenig helfen wird.

#### IV.

Es ist Aufgabe der Bildungspolitik wie der Schulen, auf die Befunde zu reagieren. Dabei ist, so scheint mir, das Verständnis des „Schulsystems“ insgesamt noch immer sehr stark von der traditionellen zentralistisch-etatistischen Interpretation des in der Verfassung (Art. 7 GG) formulierten Prinzips staatlicher Schulaufsicht geprägt. In einer Demokratie, so wird gesagt, ist die Regierung für alles, was geschieht, dem Parlament verantwortlich. Man erwartet deshalb von ihr, dass sie alles in der Hand hat, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden. Das Bildungsministerium wird als der wesentliche Impulsgeber für neue Entwicklungen verstanden, es soll alles, was geschieht, kontrollieren und genehmigen. Diese Betrachtungsweise hat nachvollziehbare Gründe, aber sie ist einseitig und zu eng. Eine verantwortliche Bildungspolitik kann sich natürlich nicht darauf beschränken, Pläne zu entwerfen. Sie muss auch dafür sorgen, dass auf der operativen Ebene gehandelt wird. Aber sie kann das Handeln nicht einfach befehlen und sie wäre überfordert, wenn man von ihr verlangte, für alle Probleme in allen denkbaren Fallgestaltungen „Musterlösungen“ zu entwickeln, welche auf der operativen Ebene nur zu kopieren wären. Sie muss vielmehr darauf setzen, dass die Schulen im Rahmen ihrer eigenen Professionalität auch aus eigenem Antrieb aktiv werden, wenn sich neue Problemlagen zeigen oder wenn sich herausstellt, dass die bisher geübten Vorgehensweisen die Probleme nicht zufriedenstellend lösen.

In der Tat werden neue Problemlagen auf den unteren Ebenen des Bildungssystems häufig registriert, lange bevor sie „oben“ ankommen, neue Lösungsmöglichkeiten erprobt, ehe sie im Angebotskatalog der Fortbildungseinrichtungen erscheinen. Viele Schulen nehmen ihr Schicksal selbst in die Hand. Sie entlasten damit die zentrale Systemebene und leisten damit wichtige Beiträge

zur Innovation von Schule und Unterricht, die von anderen aufgegriffen und weiterentwickelt werden können. Damit Schulen so handeln können, müssen freilich auf Schulebene entsprechende Voraussetzungen gegeben sein. Wichtig sind z.B. das Rollenverständnis der Schulleitungen und deren Qualifizierung. Wichtig sind auch das gemeinsame Problemverständnis und die Kooperationsbereitschaft im Kollegium. Dies alles ist nicht naturgegeben vorhanden oder abwesend. Es muss durch zielgerichtete Arbeit geschaffen werden. Dabei könnte es sein, dass die in Deutschland traditionell herrschende Halbtagschule und der damit gegebene gespaltene Arbeitsplatz von Lehrkräften keine besonders günstigen Bedingungen für die Realisierung einer solchen Konzeption bieten.

Dafür, dass es dennoch aussichtsreich ist, den Schulen selbst eine zentrale Rolle für die Lösung der anstehenden Probleme zuzuweisen, dürften nicht zuletzt die Erfahrungen in dem SINUS-Projekt sprechen. Hoffnungsfroh stimmt mich auch das Beispiel einer „evidenzbasierten Schulentwicklungsplanung“ von Grundschulen, weiterführenden Schulen und beruflichen Schulen in Hamburg. Dort offeriert das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung den Schulen die – von ihnen freiwillig wahrzunehmende – Möglichkeit, mit Hilfe von „Lernausgangslagenerhebungen“ Stärken-Schwächen-Profile auf Jahrgangs- und Klassenebene hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzbereiche (Leseverständnis, Orthografie, Mathematik, naturwissenschaftliche Grundbildung, Englisch) zu erstellen, sie mit Hintergrundmerkmalen der jeweiligen Schülerschaft in Beziehung zu setzen und die weitere Lernentwicklung in den betreffenden Klassen zu begleiten. Es zeigt sich, dass die Unterschiede in den Ausgangsbedingungen für das Lernen in der Schule auf Schul-, Jahrgangs- und Klassenebene beträchtlich sind und teilweise drei bis vier Lernjahre ausmachen. „Heterogenität“ wird mithin nicht nur als abstraktes Prinzip formuliert, sondern konkret in einer Weise sichtbar, die eine Differenzierung in den individuellen Fördermaßnahmen unausweichlich notwendig macht. Auf die Gestaltung entsprechender Förderprogramme verwenden die Schulen eine beträchtliche pädagogische Phantasie, indem sie z.B. jahrgangsübergreifendes Lernen organisieren, Lese-Schreib-Werkstätten einrichten, Kompetenzraster einführen, „Förderbänder“ in den Stundentafeln verankern oder individuelle Förderplanungen mit Lernvereinbarungen verknüpfen. Die Kooperationen zwischen abgebenden und aufnehmenden Bildungseinrichtungen (z.B. Vorschule und Grundschule, Hauptschule und berufliche Schule) werden auf lokaler Ebene intensiviert, curriculare Folgerungen aus den beobachteten Lernständen innerhalb der Klassen gezogen, sonder- und sozialpädagogische Expertise einbezogen, um nicht fachgebundenen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen einzelner Schülerinnen und Schüler wie auch von Schülergruppen mit gezielten Interventionen zu begegnen. Die Nachfrage der Schulen nach entsprechenden Untersuchungen der Lernausgangslagen ihrer Anfänger ist beachtlich. So nutzen im laufenden Schuljahr 38 Grundschulen (knapp jede sechste) die Lernausgangslagenerhebung in den ersten Schulwochen für pädagogische Schwerpunktsetzungen und individuelle Förderplanung „von An-

fang an“, knapp 100 (von 160) Sekundarschulen aller allgemeinbildenden Schularten haben die Lernausgangslagen ihrer neuen Fünftklässler, 40 Schulen darüber hinaus die Lernausgangslagen ihrer Siebtklässler vom Landesinstitut erheben lassen. In den beruflichen Schulen werden Lernausgangslagenerhebungen in einem Teil der Berufsvorbereitungsschulen (BVS) sowie als Vollerhebungen im Ausbildungsvorbereitungsjahr und in den teil qualifizierenden Berufsfachschulen eingesetzt.

Ohne die 1995/96 gestartete Längsschnittuntersuchung „LAU“ – die erste ihrer Art in Deutschland –, die einen kompletten Schülerjahrgang von Anfang Klasse 5 bis zum Abitur bzw. in verschiedenen beruflichen Bildungsgängen (ULME) begleitete und die sieben Jahre später begonnene Folgerhebung „KESS“ wäre diese Entwicklung freilich nicht denkbar gewesen. Aus beiden Studien werden die Instrumente und die Referenzdaten für die jetzt im Auftrag der Schulen selbst durchgeführten Lernausgangslagenerhebungen genutzt. Bemerkenswert ist, dass die zunächst recht kritische Begleitung der genannten Studien (mit Aktionen wie „Protest gegen Test“) einer positiven Grundhaltung gegenüber einer empiriegestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung umgeschwenkt ist. Viele Hamburger Schulen haben die Möglichkeiten erkannt, die in der Nutzung empirischer Daten für die Steuerung ihrer Prozesse liegen. Sie können Dritten gegenüber (Schulaufsicht, Schulinspektion, Eltern) mit Verweis auf die erhobenen Lernstände und Merkmale der Schülerschaften Maßnahmen und den Ressourceneinsatz begründen wie auch die Wirksamkeit ergriffener Maßnahmen durch Folgerhebungen überprüfen. Entscheidend dabei ist, dass die Datenhoheit – im Gegensatz zu den ministeriell veranlassten Erhebungen – in den Schulen selbst liegt.

## V.

In der Literatur, die sich mit der Organisation großer Unternehmen befasst, spricht man häufig nicht mehr von „Management“ („once needed in order to control an enterprise“) als vielmehr von „Leadership“ („now needed in order to bring out the best in people and to respond to change quickly“). Mir gefällt diese letztere Formel sehr gut. Ich möchte es gerne als die wichtigste Aufgabe der für die Bildungspolitik verantwortlichen ministeriellen Instanzen wie auch der Schulaufsicht ansehen, „to bring out the best in people“. Zentrale Instanzen haben nicht primär Aufsichts- und Kontrollfunktionen wahrzunehmen, sondern vor allem dafür zu sorgen, dass Strukturen geschaffen werden, welche die Erfolgchancen für das Arbeiten auf der operativen Ebene verbessern. Zu formulieren ist nicht ein Kontrollprojekt, sondern ein Entwicklungsprojekt.

In dieser Sicht ist die für die Vorbereitung und Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen verantwortliche ministerielle Ebene vor allem für die Gesamtarchitektur des Systems, insbesondere also die Zielklärung, die Ressourcenbeschaffung, grundlegende Organisationsregelungen, die Sicherung einer quantitativ wie qualitativ angemessenen Personalversorgung und das Systemmonitoring, nicht aber für die detaillierte Regulierung des Handelns von Schulen und Lehrkräften zuständig. Zu ihren Aufgaben gehört es natürlich auch,

innovative Aktivitäten der Schulen anzuregen, sie durch Modellversuchsprogramme zu fördern und durch gezielte Qualifizierungsprojekte wie etwa die Projekte PLUS und PRIMA zu unterstützen. In Wahrnehmung dieser Aufgaben müssen sie sich stets fragen, ob mit den von ihnen getroffenen Regelungen das Lernen von Kindern und Jugendlichen und das erfolgreiche Arbeiten von Lehrerinnen und Lehrern tatsächlich auf bestmögliche Weise gefördert werden. Diese Frage lässt sich nicht durch die Verteidigung abstrakter Prinzipien, sondern nur in der je konkreten Prüfung von Wirkungen (und Nebenwirkungen) getroffener Entscheidungen im Hinblick auf die gesetzten Ziele zu beantworten. Dazu müssen sie sich auch auf das wachsende Wissen beziehen, welches ihnen die empirische Schulforschung zur Verfügung stellt, indem es z.B. Informationen über die Wirkungen von Zurückstellungen und Klassenwiederholungen, die Effekte der Zuweisung von schwächeren oder behinderten Schülern zu Sonderinstitutionen, die Bedeutung der Größe von Lerngruppen für Lernergebnisse und vieles andere mehr liefert. Diese Informationen sagen nicht immer, was zu tun ist. Wichtig ist aber häufig schon zu wissen, was man besser lassen sollte. Mit dem markigen Spruch „Rettet die Hauptschule!“ ist es nicht getan. Man muss sich schon konkret damit auseinandersetzen, welche Effekte die gegebene Schulstruktur für die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule unter den je spezifischen regionalen Bedingungen hat und was dies für das Lernen von Schülerinnen und Schülern und übrigens auch für das Arbeiten von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet. Oder, um ein anderes Beispiel zu nennen: Ganztagschulen einzurichten, ohne vorher am Beispiel vorhandener Schulen zu untersuchen, worauf zu achten ist, wenn man durch sie wirklich bessere Lernergebnisse erreichen will, scheint mir unvernünftig. Wo das erforderliche Wissen nicht vorhanden ist, muss man sich bemühen, Wissen zu beschaffen und entsprechende Fragen zu stellen. Information ist Holschuld, nicht Bringschuld.

## VI.

Der Erfolg des Entwicklungsprojekts, von dem ich hier spreche, hängt entscheidend auch von den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern sowie den Lehrerinnen und Lehrern selbst ab. Schülerinnen und Schüler müssen bereit und in der Lage sein zu lernen. Eltern müssen bereit und in der Lage sein, sie darin zu unterstützen. Lehrerinnen und Lehrer müssen bereit und in der Lage sein, eine anregende Lernumgebung zu schaffen und die Lernbemühungen der Schüler wirksam zu fördern. Sie alle sind nicht Ausführende eines auf hoher Ebene entworfenen Plans, sondern verantwortlich handelnde Subjekte. Darauf hat nicht zuletzt Helmut Fend aufmerksam gemacht, wenn er darauf verweist, das Bildungssystem sei nicht nur als eine organisatorische Struktur, sondern vor allem als ein „Angebots-Nutzungs-Modell“ zu verstehen. Man kann Angebote schaffen, welche das Lernen ermöglichen und fördern. Dass diese Angebote auch tatsächlich genutzt werden, liegt vor allem aber bei denen, an die sich diese Angebote richten. Dass dies gelingt, ist nicht nur eine Frage der Ausstattung der Schulen, sondern vor allem auch eine Frage der Motivation. Es geht mithin auch darum, die Motivation der Betroffenen zu fördern. Natürlich

ist auch diese Erkenntnis nicht neu. Aber mir scheint sie dennoch in den Programmen, die jetzt konzipiert werden, zu kurz zu kommen.

Wichtig ist dabei nicht nur die Sorge für eine anregende und motivationsfördernde Lernumgebung unter Berücksichtigung der besonderen Interessen von Schülerinnen und Schülern sowie eine Anerkennung von Lernfortschritten, welche dokumentiert, dass sich Anstrengung lohnt. Man muss auch Bedingungen schaffen, unter denen das Lernen wirklich als sinnvoll erlebt wird. Deshalb ist es mit der Formulierung abstrakter Sätze wie „bessere Bildung erhöht die Chancen am Arbeitsmarkt“ nicht getan, solange die betroffenen Jugendlichen in ihrer unmittelbaren Umgebung Arbeitslosigkeit konkret immer wieder als Schicksal erleben, dem man auch mit großen Anstrengungen nicht enttrinnen kann. Wer es mit der besseren Förderung der sog. „Risikoschüler“ ernst meint, kann sich mit der von Ökonomen häufiger formulierten These, wir lebten in einer Gesellschaft, welche nicht mehr allen ihren Mitgliedern Arbeit bieten könne, unter keinen Umständen abfinden. Es bleibt eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe, Arbeitsplätze für alle zu schaffen, die arbeiten wollen und arbeiten können, und zwar nicht nur für jene, die einen mittleren Schulabschluss oder gar die Hochschulreife erlangen. Arbeitsplätze zu schaffen, heißt dabei auch, dass man von dem Ertrag seiner Arbeit leben können muss. Wichtig ist zudem, ob und wie die Eltern das Lernen ihrer Kinder als sinnhaft erlebbar machen und es dadurch fördern und unterstützen. Nicht alle Eltern sind hierzu in der Lage oder bereit. Man muss also darüber nachdenken, wie man sie dazu befähigen und bewegen kann oder – wo dies nicht gelingt – ausfallende Unterstützungsleistungen, so gut es geht, zu kompensieren. Auch hier lassen sich Ansatzpunkte denken, auf die ich aus Zeitgründen nicht näher eingehen kann. Dies gilt auch für die Förderung des Lernens von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien. Gerade für diesen Bereich haben wir uns bisher, so fürchte ich, weder konzeptionell noch praktisch auf Lösungen mit der erforderlichen Breitenwirkung verständigen können.

Dieses alles heißt, dass die Lösung der anstehenden Probleme nicht allein in der Hand der Bildungspolitik liegt. Auch andere Politikfelder sind gefragt: neben der bereits erwähnten Arbeitsmarktpolitik auch die Sozialpolitik, die Ausländerpolitik, die Gesundheitspolitik, die Kulturpolitik, die Wohnungsbau- politik und andere Politikbereiche mehr. Ohne ihre aktive und koordinierte Mitwirkung lassen sich viele bildungspolitische Ziele nicht erreichen. Die exekutiven Aufgaben für diese Politikbereiche liegen vielfach bei den Kommunen. Auch dies ist ein Grund dafür, die Kommunen, welche als Träger der sog. äußeren Schulverwaltung in begrenztem Umfang Verantwortung für Schulen tragen, stärker auch in die inhaltliche Gestaltung der Schulpolitik auf regionaler Ebene einzubeziehen.

## VII.

Wer zu handeln hat, muss die Situation, in der er handelt, möglichst gut verstehen. Dieses Verständnis wird ihm nicht von anderen mundgerecht zugereicht. Er muss sich aktiv darum bemühen. Dazu kann er inzwischen auf ein be-

trächtliches Wissen zurückgreifen, welches die Schulforschung in zunehmendem Maße liefert: Die Probleme, welche es zu lösen gilt, lassen sich genauer umreißen, die Wirkungen (und Nebenwirkungen) in Erwägung gezogener Maßnahmen abschätzen, günstige und weniger günstige Bedingungen für die Lösung von Problemen benennen, gebräuchliche, inzwischen jedoch als untauglich erkannte Strategien zur Problemlösung aussondern. Das macht die Sache freilich nicht einfacher: Das vielfältige Wissen ist unübersichtlich und unvollständig, manches in der Wissenschaft umstritten, anderes mit populären Vorurteilen nicht vereinbar, so dass die Konsensbeschaffung schwierig ist. Es werden Probleme aufgedeckt, ohne dass Lösungsmöglichkeiten entwickelt sind. Die Bedingungen, unter denen Maßnahmen in bestimmten Kontexten wirken, sind nicht geklärt, die Möglichkeit ihrer Übertragung in andere Kontexte deshalb nicht eindeutig abzuschätzen.

Auch wenn die Lage nicht einfach ist, man kann vor vorhandenem Wissen nicht die Augen verschließen. Die Politik kommt nicht länger daran vorbei, die Grundlagen ihres Handelns rational zu klären und sich um ein besseres Verstehen der Voraussetzungen und Folgen ihres Handelns zu bemühen. Auch sie muss sich auf Wissen beziehen, wo Wissen möglich ist. Diese Konsequenz ist unausweichlich, wenn man die Behauptung ernst nimmt, wir befänden uns auf dem Weg in die „Wissensgesellschaft“. Dabei sind die empirischen Untersuchungen, von denen hier die Rede ist, auch hiermit sage ich ihnen nichts Neues, Instrumente der Analyse. Sie helfen zu verstehen, was ist, schaffen mit den auf dieser Basis möglichen Vergleichen einen Referenzrahmen für Bewertung und Kritik, machen problembewusst und geben vielfache Anregungen für die Erprobung neuer Wege, sagen aber nicht abschließend, was unter den je gegebenen Bedingungen zu tun ist. Weder kann die Wissenschaft der Politik abnehmen, die Ziele ihres Handelns zu bestimmen, noch ist das Wissen über den komplexen Bedingungs Zusammenhang, der für die aufgedeckten Probleme ursächlich ist, vollständig. Ebenso lässt sich nicht eindeutig vorhersagen, wie sich die große Zahl beteiligter Akteure bei dem Bemühen um notwendige Veränderungen verhalten wird und wie man ihr Verhalten zuverlässig beeinflussen kann. Politische Entscheidungen lassen sich deshalb nicht am Computer errechnen. Es bleibt Sache der Politik zu sagen, was zu tun ist. Sie kann dies nicht einfach von Experten abfordern oder Experten zuschieben. Ebenso wenig kann sie für ihr Handeln das Ende eines nicht abschließbaren Forschungsprozesses abwarten.

Politisches Handeln bleibt mithin auch in der Wissensgesellschaft Handeln unter Unsicherheit. Es kann sich seiner Folgen nie sicher sein und muss sich deshalb um die Klärung der Folgen stets erneut bemühen und für sie Verantwortung übernehmen. Dem muss die Bildungspolitik auch in dem von ihr zu wählendem Handlungstypus entsprechen. Charakteristisches Kriterium der Wissensgesellschaft ist, so formulierte es Peter Weingart, die „Generalisierung des Handlungstypus wissenschaftlicher Forschung“, vielleicht sollte man besser sagen „des forschenden Lernens“. Gesellschaftliche Innovationen in allen Funktionsbereichen geraten, so sagt er, zunehmend unter den Imperativ des

durch „aktive Erfahrung“ gesteuerten Lernens. Dieses Lernen muss an vorhandenes Wissen anknüpfen. Erfahrungen werden nicht mehr passiv gemacht und verarbeitet, sondern prospektiv durch forschendes Verhalten gewählt und reflektiert. Hierfür ist es nötig, theoriegeleitete Modelle und Handlungsprogramme zu formulieren, deren Ergebnisse überprüfbar sind und in methodisch gesicherter Weise systematisch überprüft werden müssen. Dabei wird sich herausstellen, inwieweit es gelungen ist, die angestrebten Ziele zu erreichen und welche Änderungen oder Ergänzungen der Handlungsprogramme ggf. erforderlich werden. Dies alles hat Folgen: Je größer die Unsicherheit über die Ergebnisse ist, umso mehr muss man darauf bedacht sein, dass getroffene Entscheidungen reversibel bleiben.

Adressat des von der Bildungsforschung angebotenen Wissens ist im Übrigen nicht die Regierung allein. Neues Wissen geht – je nach Gegenstand – die Handelnden auf allen Ebenen des Systems an: die Bildungspolitiker ebenso wie die Schulaufsicht, die Schulen und die Lehrkräfte. Sie alle haben die Pflicht, sich um neues Wissen zu bemühen, wo es für ihr Handeln von Bedeutung ist und sie alle müssen zu gegebener Zeit Folgerungen aus neuem Wissen ziehen. Auch in der Medizin werden neue Heilmethoden nicht erst dann angewendet, wenn sie von der Regierung approbiert sind. Freilich muss die Profession damit auch die Verantwortung für die Folgen ihres Handelns übernehmen. Sie kann diese Verantwortung nicht einfach bei der Regierung abladen.

*Hermann Lange*, geb. 1939, gest. am 15. Januar 2008, Dr. h.c., langjähriger Staatsrat in der Bildungsbehörde und der Wissenschaftsbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg, ehemaliger Vorsitzender der Amtschefskommission „Qualitätssicherung an Schulen“ und der Amtschefskommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz