

Groebe, Annemarie von der

Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität? Eine Antwort auf Hermann Lange

Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 339-354



Quellenangabe/ Reference:

Groebe, Annemarie von der: Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität? Eine Antwort auf Hermann Lange - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 339-354 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276184 - DOI: 10.25656/01:27618

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276184>

<https://doi.org/10.25656/01:27618>

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, vertreiben 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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Annemarie von der Groeben

Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität?

Eine Antwort auf Hermann Lange

„Es ist immer gut, die Realitäten so in den Blick zu nehmen, wie sie wirklich sind.“ So beginnt ein Beitrag von Hermann Lange über „Qualitätssicherung in Schulen“ (Die Deutsche Schule, Heft 2/1999, S. 144). Er plädiert dafür, „die empirische Wendung der pädagogischen Wissenschaften...endlich zu vollziehen“ (S. 144); die Erträge schulischer Arbeit seien mit präzisen Instrumenten und Methoden zu erheben, auch wenn damit die gesamte pädagogische Wirklichkeit nicht auf einmal zu erfassen und insofern die Gefahr von „Risiken und Nebenwirkungen“ gegeben sei.

Mit meiner Antwort möchte ich zeigen, dass man aus der gleichen Intention heraus, eben die Realitäten in den Blick zu nehmen, wie sie wirklich sind, auch zu ganz anderen Einschätzungen der gegenwärtigen Qualitätsdebatte und Bildungspolitik kommen kann. Ich möchte die Leserinnen und Leser, insbesondere Hermann Lange, zu überzeugen versuchen, dass die *Kritik, die aus der Praxis kommt*, weder polemisch noch irrational noch „vernagelt“ und schon gar nicht wissenschaftsfeindlich ist, sondern ebenso der Sorge um die Qualität unserer Schulen entspringt wie die von ihm vertretene Position. Ich möchte versuchen, Fragen und Vorschläge zu entwickeln, die vielleicht dazu beitragen können, festgefahrene „Fronten“ und die mit ihnen einher gehenden „Feindbilder“ zu überwinden.

In vielen Punkten gibt es keinen Dissens. Die Rechenschaftspflicht von Schulen scheint mir ebenso selbstverständlich zu sein wie die Tatsache, dass der Staat als „Investor“ nach den Erträgen dieser seiner Investition fragt und sich dazu empirischer Methoden bedient.

Die Unterschiede liegen darin, was unter „Erträgen“ verstanden werden soll, allgemeiner, *welches Verständnis von Qualität welche Maßnahmen der Qualitätssicherung nach sich zieht*, mit welchem Erkenntnisinteresse und welchen Methoden folglich welche Fragen empirisch zu klären sind. Dies wird vorab festgelegt durch politische Entscheidungen und forschungsimmanente Gründe.

Meine Position sei kurz vorab skizziert: Qualität entsteht (oder entsteht nicht) in der einzelnen Schule und der einzelnen Unterrichtsstunde. Quantitative Vergleichsuntersuchungen sind nicht geeignet, diese zu ermitteln – ein Zusammenhang, auf den u.a. Baumert immer wieder nachdrücklich hingewiesen hat. Die Ergebnisse solcher Studien sind folglich nicht direkt auf die Einzelschule anzuwenden. Sie erfordern einen Interpretations- und Umsetzungsprozess. Auf dieser zweiten Ebene fallen weitere politische Entscheidungen, indem daraus flächendeckende Maßnahmen abgeleitet werden (wie durch den

KMK-Beschluss von 1997). Dieser Umsetzungsprozess ist verbunden mit einem *Paradigmenwechsel im Verständnis von Leistung und Schulqualität*. Viele Praktiker fürchten darum, dass er sich im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen kontraproduktiv zu den eigenen Zielen auswirken kann. Lange sieht zwar diese Gefahr und warnt vor ihr, aber in seiner Argumentation spielen die Gründe für solche Skepsis faktisch keine nennenswerte Rolle. Er vertritt ein, wie mir scheint, verkürztes Verständnis von Empirie, indem er diese mit der Anwendung von quantitativen Meßverfahren gleichsetzt und deren Ergebnisse zur alleinigen oder doch vorrangigen Quelle von „Steuerungswissen“ für Schulqualität erklärt. Diese Vereinfachung, so befürchte ich, kann Qualität eher gefährden als fördern.

Diese Position möchte ich zunächst am Beispiel des Deutschunterrichts mit fachdidaktischen und pädagogischen Argumenten begründen. Im zweiten Abschnitt geht es um Schulentwicklung im weiteren Sinne, im dritten um mögliche Konsequenzen und Auswege.

1. Wo liegen die Wurzeln von Unterrichtsqualität?

In den letzten Jahrzehnten hat es in der Sprach- und Literaturdidaktik bemerkenswerte Veränderungen gegeben. Ergebnisse der Lern- und Begabungsforschung sowie empirische Befunde zum Schriftspracherwerb und zum Leseverhalten haben die herkömmliche Vorstellung eines lehrerzentrierten Unterrichts, der auf vorab definierten Wegen zu vorab definierten Zielen gelangt, nachhaltig verändert. Dies gilt für alle Bereiche des Deutschunterrichts.

1.1. Aufbau von Literalität – zur Qualität von individuellen Lernprozessen

Die nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen – *TIMSS*, *LAU*, *PISA* – ermitteln Stichproben jeweils auf Jahrgangsebene. Die bisher vorliegenden Ergebnisse stimmen darin überein, dass diese Ergebnisse vielfach extrem unterschiedlich sind – nicht nur zwischen den Schulen, sondern auch innerhalb der einzelnen Lerngruppen. Die Frage ist nun, wie das zu interpretieren ist.

Wie unterschiedlich Entwicklungsverläufe beispielsweise beim Lernen der Rechtschreibung in ein und derselben Lerngruppe verlaufen können, das ist empirisch gut belegt. Ein Wort wie „Blätter“ wird von einigen Kindern schon am Ende des ersten Schuljahrs „bläter“ geschrieben und Ende richtig. Andere schreiben zu diesem Zeitpunkt noch „bleta“ und Ende 4 „bläter“ (May 1990, S. 248). Die Reihenfolge der Stufen, die beim Lernen durchlaufen werden, ist weitgehend invariant, die Verweildauer hingegen extrem unterschiedlich.

Ergebnisse der Spracherwerbsforschung deuten darauf hin, dass diese Stufung in analoger Weise auch den Aufbau von Literalität im weiteren Sinne (Syntax, Textualisierung) strukturiert. Diese Stufen werden gedeutet als „Lernermuster“, als „kognitive Transmissionsriemen, über die die Kinder ihren Lernprozess organisieren. Das eigenaktive Lernen folgt einer Ordnung, und es schafft eine Ordnung“ (Feilke 1995, S. 145).

Verbindet man diese Ergebnisse mit denen von Lesestudien (Lehmann et al. 1995), denen der Aufmerksamkeitsforschung und Neuropsychologie, so ergibt

sich – in grober Vereinfachung – folgendes Bild: Die typologische Ausprägung der Lern-, Lese-, Verstehens- und Schreibprozesse ist ebenso unterschiedlich wie die Verweildauer auf unterschiedlichen Stufen. Die schwachen Lerner haben es – noch schlichter gesagt – u.a. deshalb schwer, weil auch leichte Aufgaben ihre volle Aufmerksamkeit erfordern, während andere bestimmte Fertigkeiten bereits automatisiert und somit „den Kopf frei“ haben für andere, komplexere Dinge.

Was folgt daraus für den *Deutschunterricht und seine Didaktik*? Die Didaktiker stimmen in ihren Schlussfolgerungen überein. Die Chancen, dass im Deutschunterricht „das große Gähnen“ herrscht, dass die Schüler nicht willens sind, einen bestimmten vom Lehrer vorgegebenen Aufgabentypus zu akzeptieren, betragen 70 %. (Willenberg 1996, S. 74/75). Demnach kommt es umgekehrt gerade darauf an, dass die Didaktik „Freiräume für die eigenaktive Musterbildung beim Schreiben schaffen und den Produkten der SchreiberInnen neugierig begegnen muss“ (Feilke 1995, S. 146).

Als wichtiges oder vielleicht sogar wichtigstes Kriterium, nach dem sich Unterricht bewerten lässt, ergibt sich daraus die Frage, ob und wie er auf die *Unterschiedlichkeit der Kinder* eingeht. Demnach geht es gerade nicht darum, alle „auf einen Stand zu bringen“, sondern umgekehrt darum, die unterschiedlichen „Stände“ als gegeben und normal anzusehen und daraus weiterführenden Lernwege abzuleiten.

Das „neue Steuerungsmodell“, für das Lange in seinem Beitrag plädiert, geht jedoch von einem ganz anderen Ansatz aus. Es versteht unter Qualitätssicherung vor allem „die Suche nach Mißerfolgen und nach Schwächen, die es zu beseitigen gilt“ (S. 147). Es geht von Standards aus, die zu erfüllen sind. Ein niedriges Ergebnis wird prinzipiell als Defizit interpretiert, das es zu beheben gilt.

Ein niedriges Ergebnis kann aber ganz unterschiedliche Ursachen haben: Es kann darauf zurückzuführen sein, dass der Fachunterricht im Sinne der oben genannten Kriterien schlecht ist, also nicht genügend individualisiert und differenziert. Es kann natürlich auch schlicht an mangelnder Kompetenz oder mangelndem Einsatz der Lehrkräfte liegen. Oder daran, dass diese sich zwar alle Mühe geben, aber gegen ungünstige Bedingungen wie beispielsweise Disziplinprobleme nicht ankommen. Oder schließlich daran, dass die je individuellen Lernstände auf Grund außerschulischer Faktoren – welcher auch immer – in ihrer Gesamtheit hinter der erwarteten Norm zurückbleiben. Die Ursachen können, mit einem Wort, auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen, die in der Praxis nicht sauberlich getrennt auftauchen, sondern oft eine schwierige Gemengelage ergeben: der fachdidaktischen, der persönlichen, der der innerschulischen Sozialstruktur und der der außerschulischen Bedingungen. Und alle diese Aspekte sind in sich wiederum äußerst komplex und von verschiedenen Faktoren bedingt. Um herauszufinden, „wie die Realitäten wirklich sind“, muss man also sehr genau hinsehen, was quantitative Tests gerade nicht können.

1.2. Das sprachliche Umfeld – zur Qualität sozialer Prozesse

Den Begriff „soziale Prozesse“ verwende ich hier nicht im Sinne des Erwerbs von überfachlichen Qualifikationen, sondern als Kategorie des Fachunterrichts.

Spracherwerb ist soziales Lernen, aus der Sicht heutiger Forschung in viel höherem Maße sozial determiniert, als früher angenommen: Nicht nur das sozio-kulturelle Umfeld bestimmt ihn maßgeblich, sondern auch und vor allem die Beschaffenheit der subjektiven Lernprozesse: „Die Aneignung sozial objektiver Strukturierungsoptionen des orthographischen und grammatischen Systems sowie der sozial vorfindlichen Textsorten ist dann möglich und geschieht empirisch genau dann, wenn der Gebrauch subjektiv sinnvoll wird.“ (Feilke 2000. S. 12). Das heißt aber, dass diese Aneignungsprozesse ebenso verschieden verlaufen, wie die Lebensverhältnisse sich entwickeln.

Aus empirischen Befunden ergibt sich demnach folgendes Bild: Die real existierende Unterschiedlichkeit unserer Schülerinnen und Schüler scheint nicht nur zuzunehmen, sondern hat äußerst *komplexe Ursachen*: das soziale Umfeld und die individuellen genetischen Anlagen und unterschiedlich verlaufende neuronale Prozesse und die unterschiedliche Verweildauer auf den Entwicklungsstufen und die Ausbildung je eigener Lernmuster und deren subjektive Bedingtheit, die sich keineswegs allein aus dem sozialen Umfeld ergibt.

Die Einflussmöglichkeiten der Schule scheinen von daher geringer zu sein als wir uns das wünschen mögen. Als zwingende Konsequenz ergibt sich für ihre Arbeit, dass sie diese umso besser nutzen kann, je bewusster und je didaktisch reflektierter sie die Gestaltung sozialer Lernprozesse in den Blick nimmt, und das in allen Fächern. Für den Deutschunterricht heißt das: Der Aufbau von Literalität gelingt umso besser, je mehr das subjektive Lernen in den Kontext von Verständigungsprozessen gestellt wird, je mehr das soziale Umfeld zur bewussten didaktischen Dimension wird. Wenn Aneignung subjektive Sinnhaftigkeit voraussetzt, muss Unterricht so sein, dass er – im wahrsten Sinne des Wortes – Sinn macht, und das für jedes Individuum. Solche Sinnhaftigkeit wird allein durch das Umfeld konstituiert.

Ein weiteres Kriterium für die Qualität von Deutschunterricht ist demnach die Gestaltung sozialer Prozesse, der *Aufbau eines förderlichen Unterrichtsklimas*, von Ritualen und Traditionen der Rückmeldung und Verständigung, von Empathie und Toleranz. In der Grundschulpraxis ist daraus längst eine eigene Unterrichtskultur geworden, in der Schreiben zum sozialen Prozess wird.

Lange weist auf die Wichtigkeit sozialen Lernens ausdrücklich hin und betont, es sei „unsinnig, fachliche gegen soziale Ziele aufzurechnen“ (S. 151). Das ist ganz im Sinne der genannten didaktischen Prinzipien: Soziale Ziele sind fachliche Ziele. Aber als Argument gegen die Kritiker von quantitativen Vergleichstests überzeugt es mich nicht. Auch diese Dimension des Unterrichts ist durch quantitative Vergleichsuntersuchungen nicht zu erheben.

1.3. Sinn und Orientierung – zur Qualität von Bildungsprozessen

Über Bildung allgemein oder Bildung im Deutschunterricht zu reden, erübrigt sich gegenüber einem Experten wie Hermann Lange, dem sie besonders am Herzen liegt. Aber da sein Beitrag und meine Replik ja nicht einen persönlichen, sondern einen öffentlichen Dialog darstellen, darf diese Dimension nicht fehlen, die in meiner Argumentation einen zentralen Platz einnimmt.

Ich beginne am Beispiel eines anderen Fachs. Lange hat in einer Rede mit dem Titel „Religionsunterricht und öffentlicher Bildungsauftrag“ über die Ziele des

Religionsunterrichts unter anderem gesagt: „Es geht nicht um Oberflächenphänomene, auch nicht die Oberflächenphänomene einer multikulturellen Gesellschaft, es geht um 'Grundlegendes' im wahrsten Sinne des Wortes. Zentrales Thema des Religionsunterrichts ist mithin... 'Die Sache mit Gott', und zwar nicht im Sinne eines objektivierbaren Gegenstandes, der den Gegenständen des Unterrichts in anderen Fächern vergleichbar wäre, sondern um etwas, das die Beteiligten als Person im Kern ihres Menschseins trifft.“ (zitiert nach Gloy 2000, S. 11).

Damit ist der *Bildungskern* des Religionsunterrichts benannt. Besser und klarer kann man ihn nicht auf den Punkt bringen. Streiten möchte ich nicht um diese Bestimmung, der ich voll und ganz zustimme, sondern um die Frage, ob der Gegenstand des Religionsunterrichts wirklich so ganz unvergleichbar denen anderer Fächer ist. Was wollen wir denn, wenn wir beispielsweise Andorra oder Faschismus unterrichten, wenn wir Jandl oder Jelinek, Kafka, Kleist oder Goethe lesen? Doch nicht Techniken der Text- und Quellenanalyse einüben. Die sind wichtig und müssen gelernt werden. Aber sie sind Mittel, sie dienen einem Zweck und dürfen sich gegenüber den Inhalten und Zielen nicht verselbständigen. Wenn bei solchem Deutsch- und Geschichtsunterricht nicht auch herauskommt, daß diese Inhalte sehr viel mit uns und unserem Leben zu tun haben, wenn sie in diesem Sinne nicht zu Bildungserlebnissen werden, die vielleicht dazu beitragen, unserer Zukunft eine Richtung zu geben, dann hat man, so meine ich, die Sache verfehlt und um ihre besten Wirkungen gebracht. Und die sind nun mal nicht abtestbar.

Im Literaturunterricht geht es, unbeschadet möglicher Objektivierungen, immer auch um „die Sache mit dem Menschen“ – so ließe sich Langes Bestimmung des Religionsunterrichts in sinngemäßer Abwandlung auf das Fach Deutsch übertragen. Das ist keine vage Rede, sondern didaktisch gut begründbar und präzisierbar. Es gibt viele *subjektiv verschiedene Formen der Aneignung von Literatur*, vergleichbar den unterschiedlichen Sprach- und Lesezugängen. Und ebenso wie beim Schriftsprachenerwerb gibt es dafür verschiedene Strategien. Vor allem aber ist Aneignung ein aktiver Vorgang, bei dem Empathie und Imagination eine entscheidende Rolle spielen.

Literaturunterricht, so möchte ich in bewusster Zuspitzung sagen, ist in dem Maße bildend, wie er solche subjektiven Zugänge und Formen der Aneignung eröffnet und zulässt. So kann Literatur zur Quelle vielfältigen persönlichen Erlebens und je *subjektiver Lebensorientierung* werden. Natürlich kann Deutschunterricht keine „Patentrezepte“ für die Lebensprobleme heutiger Heranwachsender, für ihre Sinnkrisen, für ihre Rat- und Orientierungslosigkeit liefern. Aber er kann dazu beitragen, dass solche Grundfragen überhaupt zu Wort kommen und „aufgehoben“ werden können im höheren Sinne des Wortes: in der Literatur. Sie bietet die „Sinnfiguren unserer Kultur“, wie Hartmut von Hentig sagt, in denen wir uns wiederfinden oder an denen wir uns reiben können, wo wir Trost, Bestätigung, Herausforderung, Ärgernis erfahren – in jedem Falle aber aus der subjektiven Isolierung herausgeholt, zum Nachdenken und zum Gespräch mit anderen aufgefordert werden. Ich wüsste keine Aufgabe des Deutschunterrichts, die wichtiger wäre. In der Fachdidaktik wird sie, gerade angesichts zunehmender Individualisierung und Desorientierung, mit Nachdruck vertreten (z.B. Willenberg 1996, S. 76).

Gerade angesichts dieser Übereinstimmung in einer so grundsätzlichen Frage habe ich Mühe, Langes Argumentation nicht als widersprüchlich zu seinen eigenen Überzeugungen zu verstehen. Er weiß: „Schule verfolgt ein Bündel unterschiedlicher Lernziele“ (S.150) und beschreibt die systemtheoretische Problematik, einzelne zu isolieren. Ausgehend von der Prämisse „zu messen ist, was wichtig ist“ kommt er zu der Einschätzung, die Behauptung mangelnder Messbarkeit sei „... oft nichts anderes als ein Beleg für unklare Zielsetzung“ (S. 150). Da nicht alles zugleich messbar sei, müsse man sich entscheiden, welchem „Ausschnitt des Zielbündels“ (S. 151) man sich zunächst zuwenden wolle.

Wie will man denn aber „messen“, was Religions- oder Literaturunterricht bewirkt? In Bildungsbiographien und Interviews, in Gruppengesprächen und natürlich auch auf Grund schriftlicher Äußerungen ließe sich sehr wohl empirisch belegen und interpretieren, ob Unterricht in diesem Sinne „bildend“ ist oder nicht. Aber ganz gewiss nicht mit quantitativen Vergleichsuntersuchungen. Bildungserlebnisse (ich stehe zu diesem Wort!) sind nicht messbar.

Wie verhält sich das nun zu dem Satz „zu messen ist, was wichtig ist“? Ich meine, es ist ein Gebot didaktischer und pädagogischer Vernunft, hinzuzufügen: *Das Messbare ist nicht alles und oft gerade nicht das Wichtige.* Und: Mangelnde Messbarkeit muss ganz und gar nicht unklare Zielsetzung bedeuten.

1.4. Mündigkeit und Verantwortung – zur Qualität überfachlicher Lernprozesse

Das gilt erst recht für *überfachliche Ziele*, die jeden Fachunterricht, ungeachtet des jeweiligen Pensums, mit konstituieren. (Wenn sie es nicht tun, kann der Unterricht nicht gut sein.) Deutschunterricht legt die wichtigsten Grundlagen der Demokratie, insofern diese auf Verständigungsprozessen basiert. Er legt zugleich die Grundlagen für jegliches Verstehen, insofern es sich sprachlich vollzieht und auf Sprache angewiesen ist. Er ist, so gesehen, das allgemein bildende Fach schlechthin. Seine Bildungsziele sind darum nur auf einer entsprechend allgemeinen Ebene formulierbar.

Auf der „darunter“ liegenden *Ebene der Unterrichtsplanung* gelten jeweils konkrete Inhalte und Ziele, die mit den allgemeinen immer verzahnt sind (oder es doch sein sollten). Für die einen gibt es objektivierbare Kriterien, für die anderen scheint mir das generell unmöglich zu sein. Lese- und Schreibfertigkeiten, Textverständnis und -produktion lassen sich operationalisieren. Aber wie sollte das gehen für allgemeinere Fähigkeiten? Den eigenen Standpunkt vertreten und den anderer achten; sich in andere eindenken und einfühlen; Kritik ertragen können und andere so kritisieren, dass dies als Hilfe erfahren werden kann; den Mut haben, eigene Gefühle zu äußern, und den Takt, die anderer zu achten; neugierig sein auf Fremdes, am Fremden das Eigene verstehen; Freude am Sprachspiel haben, Freude an Gedichten und Geschichten, am eigenen Experimentieren und Phantasieren; der eigenen Überzeugung treu bleiben und für sie eintreten, sich nicht beirren lassen von Mehrheitsmeinungen, den Mut haben, widerständig zu reden und dies, wenn nötig, öffentlich, Täuschung und Verführung erkennen und ihr widerstehen; redlich mit sich selbst und der Sprache umgehen, andere beharrlich zu überzeugen versuchen oder sich selbst überzeugen lassen; sich der eigenen Grenzen bewusst sein, Fehler eingestehen können. – Dies alles und noch mehr will Deutschunterricht bewirken, das ist sein

allgemeiner Bildungsanspruch. In seinem Buch „Bildung“ hat Hartmut von Hentig Maßstäbe für Bildung genannt. Deren erster und vornehmster heißt: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit“. (Hentig 1996, S. 76). Messbar und quantitativ evaluierbar ist er gewiss nicht. Soll er darum nicht gelten? Oder, noch schlimmer: Soll er als allgemein-appellativer Anspruch allenfalls in Richtlinien stehen, während das, was zu tun ist, um ihn zu erfüllen, nicht „zählt“ bei der Beurteilung von Qualität?

Bezogen auf den Deutschunterricht: Wie wird der „Zeitgeist“, wie wird ein *verändertes Leistungsverständnis* im Kontext sich verändernder Lebensbedingungen auf ihn zurückwirken? Der amerikanische Literaturwissenschaftler und Kulturkritiker Barry Sanders sieht es so: „Das Problem (besteht) *nicht* darin, dass Jugendliche sich mit dem Lesenlernen und dem Schreibenlernen schwer-tun. Sie tun sich schwer mit der Lese- und Schreibkenntnis, wenn Dinge zu Bruch gehen – die Verbindung zur Familie, die Verbindung zur Stimme, die Verbindung zum Spiel. Ihre Schwierigkeiten werden verstärkt durch Schulen, die die Lese- und Schreibkenntnis als Ware über ein Vertriebsystem an den Mann bringen und mit Hilfe diagnostischer Tests Erfolgsbilanzen ziehen. Statt das Lesen und Schreiben als einen dynamischen Prozess zu begreifen, der aus der Oralität hervorgeht.“ (Sanders 1998, S. 300 f.)

„*Lese- und Schreibverständnis als Ware*“ – befinden wir uns auf dem Weg zu einem globalen Wissensmarkt? Wird der Streit zwischen Platon und den Sophisten im 21. Jahrhundert endgültig zu deren Gunsten entschieden? Mit Sicherheit würde Hermann Lange den Bildungsanspruch nicht nur des Religionsunterrichts, sondern von Schule überhaupt mit platonischen Argumenten gegen ein rein utilitaristischer Verwertungs- und Vermarktungsdenken verteidigen. Wie aber lassen sich dann die von ihm klar benannten „Risiken und Nebenwirkungen“ (S. 157 ff.) vermeiden? Was bedeutet sein Schluss-Satz „Wachsamkeit ist unerlässlich“ (S. 158) konkret?

1.5. Ethos und „output“ – zur Rückwirkung der Methode auf ihren Gegenstand

In dieser Einschätzungsfrage scheiden sich die Geister. Befürworter des eingeschlagenen Weges zur Qualitätssicherung würden auf die hier vorgetragenen Argumente vermutlich antworten, ein Deutschunterricht, der nach den genannten Kriterien „gut“ ist, werde durch Vergleichsstudien keineswegs bedroht, sondern im Gegenteil bestärkt. Sie verweisen auf die PISA-Studie, die gerade nicht auf angepasstes, abfragbares Wissen angelegt sei, sondern auf flexibles, eigenständiges Denken.

Ich hoffe, dass sie Recht behalten, dass die hier geäußerten Befürchtungen sich als unbegründet erweisen werden. Die gegenwärtig in der Öffentlichkeit geführte Bildungs-Debatte gibt jedoch wenig Anlass zu dieser Hoffnung. Vielmehr scheint es so zu sein, dass wir uns in einem Prozess der „*Umwertung aller Werte*“ befinden, in dessen Verlauf sich nicht nur das Verständnis von Leistung verändert, sondern auch ein genereller Paradigmenwechsel stattfindet in der Frage, was guten Unterricht, was eine gute Schule ausmache.

Über die Wichtigkeit guter Fachleistungen soll hier nicht eigens geredet werden. Ich setze voraus, dass es darin keinen Dissens zwischen den beiden Posi-

tionen gibt. Die Frage ist jedoch, was als Leistung „zählt“ und mit welchen Instrumenten diese zu erheben ist.

Auf einem ganz anderen Gebiet lässt sich gegenwärtig verfolgen zu welchen Widersprüchen sie führen kann, dem der *Medizin*. Die „Qualität“ von Ärzten soll künftig nach der Zahl der erfolgten Heilungen bemessen werden. Es wird demnach nicht mehr honoriert, wenn sie auch und gerade chronisch Kranken oder „hoffnungslosen Fällen“ ihre ganze Professionalität, Zeit und Zuwendung zukommen lassen. Die Folge kann nur sein, dass sie versuchen werden, vor allem „erfolgversprechende“ Patienten zu gewinnen, dass sie ihren Einsatz den Kriterien anpassen, die „zählen“.

Und die *Lehrerinnen und Lehrer*? Wenn sie wissen, dass die Qualität beispielsweise ihres Deutschunterrichts allein danach bemessen wird, wieviel Wissen in welcher Zeit in welche Köpfe gelangt, werden sie ihren Unterricht – auch wider besseres Wissen und entgegen der eigenen Überzeugung – nach diesen Kriterien planen müssen. Die Eltern, die Schülerinnen und Schüler, wollen wissen, was „zählt“. Wenn das allein die messbaren Leistungen sind, muss der Unterricht darauf ausgerichtet sein, diesen seinen „output“ zu „maximieren“. *Und dabei drohen alle oben genannten Qualitätsmerkmale auf der Strecke zu bleiben*: die der individuellen, sozialen und überfachlichen Lernprozesse, vor allem aber die Bildung. Alles, was mehr Zeit braucht als der kürzeste Weg des Wissens in die Köpfe erfordert, wird man sich nicht mehr „leisten“ können, alles, was „nur“ dem Nachdenken, dem Eingehen auf individuelle Lernwege, subjektiven Formen des Schreibens oder schlicht der Freude an der Sache dient. Das aber wäre, wie ich zu zeigen versucht habe, pädagogisch und didaktisch gleichermaßen kontraproduktiv.

So können die Instrumente zur „Sicherung“ von Qualität auf diese selbst zurückschlagen, auch wenn das so von niemandem gewollt wird. Die Methode wirkt zurück auf ihren „Gegenstand“, sie verändert das Denken über Schule, Unterricht und Bildung. Letztere, angeblich das „Mega-Thema“ des neuen Jahrhunderts, wird umdefiniert zum Wissenserwerb und damit um ihre wesentliche Substanz gebracht.

2. Woraus erwächst progressive Schulentwicklung?

2.1. Was ist eine gute Schule? Antinomien der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion

Die Frage, was eine gute Schule sei, ist, wie Lange zu Recht sagt, ein abendfüllendes Thema und „in pauschaler Form nicht zu beantworten“ (S. 150).

Eine generelle Erkenntnis jedoch verdanken wir der Rutter-Studie (Rutter et al. 1980): Eine gute Schule ist erkennbar an ihrem Ethos. Sie stimmt mit sich selbst überein, sie „weiß, was sie will“. Schulen, die an sich selbst und ihrem Programm arbeiten, müssen eine Vorstellung davon haben, wie und worin sie „gut“ sein wollen. Es hilft nichts: *Man muss sich schon verständigen, wo es denn hingehen soll, was das „Gute“ ist*, das angestrebt wird. Und das wiederum ist individuell geprägt, besteht nicht primär und nicht allein in der Erfüllung von Vorgaben, sondern darin, wie die Schule *ihr* Selbstverständnis verwirklicht. Um zu verstehen, ob und worin sie gut ist, muss man also wiederum „unten“ ansetzen.

Auf der *Ebene der Schulentwicklung* wiederholt sich also die am Beispiel des Fachunterrichts beschriebene Problematik: Schulen sollen zu mehr Autonomie ermutigt werden, zugleich stehen sie unter massivem Anpassungsdruck. Der „TIMSS-Schock“ hat nicht nur administrative Maßnahmen ausgelöst (Vergleichsarbeiten in allen Ländern, zentrale Prüfungen und Tests in den meisten), sondern auch und vor allem den beschriebenen generellen Umschwung in der öffentlichen Meinung. Dieser wirkt auf die Schulen zurück. Verunsicherte Eltern und auch viele Lehrerinnen und Lehrer glauben, die Richtung ändern zu müssen. Dies, so meine These, ist für die Entwicklung und Förderung von Schulidentität nicht förderlich, sondern kontraproduktiv, vor allem für Schulen, deren Klientel nach „oben“ abzuwandern droht. Viele Gesamtschulen reagieren auf die fatale öffentliche Debatte über diese Schulart durch defensive Maßnahmen: Das Aufnahmeverfahren wird modifiziert, die Leistungs differenzierung verschärft und zeitlich vorgezogen. Solche Maßnahmen dürften in den meisten Fällen nicht aus Überzeugungsprozessen erwachsen, sondern aus dem verstärkten Druck. So können Schulen sich von sich selbst entfernen, anstatt sich neu auf ihren Auftrag zu besinnen.

Das Gefährliche am gegenwärtigen Meinungsumschwung ist, dass er *nicht aus einem öffentlichen Diskurs erwachsen*, nicht rational, nicht geprüft ist, sondern sich unterschwellig und vielfach irrational vollzieht. Von entsprechender Qualität sind die häufig geäußerten pauschalen Schuldzuweisungen. Man „vergisst“, dass erste Vergleichsuntersuchungen in den 70er Jahren für Deutschland ähnlich ausfielen wie TIMSS und macht die Reformbewegung der 70er Jahre haftbar, die damals noch gar nicht greifen konnte. So droht mit einem Schlage und ohne rationale Begründung „gekippt“ zu werden, was an Qualität in den letzten Jahrzehnten erarbeitet wurde.

Diese Widersprüchlichkeit versuche ich durch die nachstehende *Liste von Antinomien* auf den Punkt zu bringen. Sie sind nicht identisch mit realen Positionen, etwa der von Hermann Lange und der meinen. Sie sollen den Prioritätenwechsel im Streit um Schulqualität illustrieren. Sie sollen zeigen, wie konträre Vorstellungen von Schule und ihren Aufgaben einander begrenzen oder sogar lahmlegen können, und welche Folgen es haben kann, bis hin zu fatalen Vereinfachungen, wenn auf dieser Ebene der Ziele Unklarheit herrscht. Die Liste ist unvollständig. Die Positionen werden nur in Stichworten angedeutet.

Position A	Position B
Der Sinn von Schule ist Wissensmaximierung.	Der Sinn von Schule ist Erziehung und Bildung.
Die Schule muss sich auf ihr Kerngeschäft, den Unterricht, konzentrieren. Mit weitergehenden Aufgaben hat sie sich nicht zu belasten. Werte- und Demokratieerziehung sind im Unterricht der dafür zuständigen Fächer zu verankern. Das Konzept einer Schule als Lebensraum ist eine Überforderung.	Die Erfahrung von einem guten Leben nach den Leitwerten unserer Gesellschaft muss in der Schule gemacht werden können, weil viele Kinder sie sonst nicht machen können. Werte und demokratisches Verhalten müssen gelebt werden. Leben und Lernen gehören zusammen.

Wir leben in einer Leistungsgesellschaft. Das Wettbewerbs- und Konkurrenzprinzip bestimmt unser gesamtes Leben, auch das der Heranwachsenden, und muss darum in jedem Unterricht gelten. Leistung muss nach objektiven Normen bewertet werden. Ein Beispiel dafür sind sportliche Leistungen: Wer 1,80 m hoch springt, ist besser, als der Konkurrent, der 1,75 m. erreicht. Entsprechendes gilt für alle anderen Fächer.

Schulen sind Teil im weltweiten Wissenswettbewerb. Mit zunehmender Globalisierung müssen alle Schulen sich ihm stellen. Lernen gleicht einer ständigen Olympiade, bei der es um Bestleistungen geht. Diese werden durch Wettbewerb und Konkurrenz am besten gefördert: sowohl zwischen den Schulen und Ländern wie auch im Fachunterricht.

Wir müssen unsere Schulen einem weltweiten Vergleich unterziehen. Der Orientierungsrahmen ist ein aus dem Ländervergleich zu konstruierendes globales Curriculum. Aus den Ergebnissen sind die Maßnahmen zur Optimierung der Wissensvermittlung abzuleiten.

Erkenntnis von einer besseren Pädagogik erwächst aus externer Evaluation nach vorgegebenen Kriterien: empirischen quantitativen Vergleichsstudien.

Niedrige Durchschnittswerte im weltweiten Vergleich gefährden die Wirtschaft. Der Standort Deutschland erfordert ein entsprechendes Qualitäts-Management.

Der output von Schule ist messbares Wissen.

Niedrige Testergebnisse bedeuten schlechte Schulen.

Leistung ist ein Prozess. In den Entwicklungsjahren muss er individuell gefördert werden. Dies ist zugleich der beste Weg zu objektiv guten Leistungen. Im Schulsport sollen Kinder mit ihrem Körper gut umzugehen und zu leben lernen. Wer sich anstrengt und 1,75 m springt, leistet mehr als der Mitschüler, der mühelos 1,80 m erreicht und mehr könnte. Entsprechendes gilt für alle anderen Fächer.

Im Schulsport wird nicht für Olympia trainiert. Jedes Individuum soll seine Bestleistungen zu erbringen lernen, in Kooperation mit anderen und nicht gegen sie. Schulen sind keine „Wissensfabriken“ unter Konkurrenzdruck. Ein Ranking zwischen den Schulen gefährdet deren allgemeinen Bildungsauftrag.

Wir müssen alle Schulen nach den Erkenntnissen der Fachdidaktik weiter entwickeln. Dazu muss man „unten“ ansetzen, bei der einzelnen Schule mit ihren konkreten Bedingungen und ihre gesamte Arbeit in den Blick nehmen.

Erkenntnis von einer besseren Pädagogik erwächst aus Beobachtung und Entwicklung der Praxis, die durch geeignete empirische Verfahren zu sichern sind.

Die USA sind weltweit führend, trotz niedriger Werte. Andere Länder schneiden besser ab und sind wirtschaftlich schwach. Verkürzte Kausalzuschreibungen können Schulqualität gefährden.

Der output von Schule sind Menschen.

Schulen mit niedrigen Werten können gleichwohl sehr gute Arbeit leisten.

Gute Testergebnisse lassen auf ein gutes Schulsystem schließen. Wir müssen die „Erfolgssysteme“ anderer Länder studieren und auf unsere Schulen übertragen.	Die DDR hat bei TIMSS I sehr gut abgeschnitten. Fremde Systeme sind nicht ohne weiteres übertragbar, da u.U. mit unserem Selbstverständnis nicht vereinbar.
Die Qualität von Unterricht bemisst sich an den Durchschnittsleistungen einer Kohorte.	Die Qualität von Unterricht bemisst sich an der individuellen und sozialen Lern- und Bildungsprozesse.
Schulen müssen dafür sorgen, dass in allen Jahrgängen einer Schulart jeweils gleiche Standards erreicht werden.	Schulen müssen die Unterschiedlichkeit der Kinder sehen und darauf mit geeigneten Maßnahmen antworten.
Der Staat muss die Einhaltung von Standards schärfer kontrollieren und schlechte Schulen bestrafen.	Der Staat muss Schulentwicklung „von unten“ fördern und mit den Schulen die Art der Rechenschaftslegung vereinbaren.
„Die Reformpädagogik“ ist schuld am schlechten Abschneiden deutscher Schulen.	Der Stand heutiger Didaktik bestätigt die Richtigkeit fast aller reformpädagogischen Ansätze.
Die Schulzeit kann und muss verkürzt werden. In den Schulen muss schneller mehr gelernt werden.	Verstehen braucht Zeit. Ruhe und Gelassenheit sind lernförderlich, nicht Hektik und Zeitdruck.
Eine Schule ohne Noten betreibt „Kuschelecken-Pädagogik“	Noten sind ein unzureichendes Instrument der Leistungsbewertung.

Diese Tabelle soll vor allem zeigen, was in der gegenwärtigen Diskussion nicht vorkommt. In kurzer Zeit haben sich die Prioritäten von B nach A verlagert, ohne dass dies je explizit diskutiert worden wäre. Und darin sind die Widersprüche und Probleme angelegt, die ich hier aufzeigen möchte. Sehr verkürzt und in bewusster Zuspitzung gesagt: Die Erkenntnisse der Fachdidaktik (wie oben am Beispiel Deutsch gezeigt) sprechen eher für die Position B, ebenso wie die auf ihnen basierenden Richtlinien, die Maßnahmen zur Qualitätssicherung hingegen folgen eher der Position A. So kann die eine Intention die andere lahmlegen, kann Qualitätssicherung zum Boomerang werden.

2.2 „Die Richtung muss stimmen“ – Schulen auf dem Weg zu sich selbst

In Anlehnung an die Rutter-Studie ließe sich sagen: *Gute Schulen sind immer auf dem Weg zu sich selbst*. Gerade daraus, aus diesem zielgerichteten Prozess, erwächst ihre Identität. „Progressiv“ im positiven Wortsinn wäre demnach die Entwicklung einer Schule im Sinne ihres eigenen Selbstverständnisses.

Dazu ein Beispiel. *Die Werner-Stephan-Oberschule in Berlin* ist das, was man eine Brennpunktschule nennt. Ihre Klientel besteht zum großen Teil aus Ju-

gendlichen, die extrem belastet und/oder in der gesellschaftlichen Hierarchie „ganz unten“ sind. Mit normalem Fachunterricht sind sie kaum zu erreichen. Die Schule hat es sich zur Aufgabe gemacht, hier pädagogische Pionierarbeit zu leisten. Sie hat alle Stunden aller Fächer um je fünf Minuten gekürzt und nutzt die gewonnene Zeit für andere Lernangebote. Eine Cafeteria wurde von Jugendlichen gebaut und wird von ihnen betrieben, eine Tischlerei, ein Beratungszentrum, Schlichtungsinstanzen und vieles andere. So bewirkt sie, dass die Jugendlichen die Schule annehmen, weil sie sich selbst anerkannt und angenommen fühlen; sie können sich dort bewähren, die Schule ist „ihr Ding“ oder kann es zumindest sein. Und dann dürften sie umso eher bereit und in der Lage sein, auch ungeliebten und schwierigen Lernstoff annehmen.

Natürlich haben die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule die Kürzung des Fachunterrichts nicht beschlossen, weil man diesen gering schätzte. Im Gegenteil: Sie haben mit diesen scheinbaren Abstrichen am Fachunterricht den Weg zum Lernen geebnet. Als gute Pädagogen wissen sie, dass der erste Schritt auf diesem Weg sein muss, sich mit den Jugendlichen zu verbünden und nicht gegen sie. Dann werden intensive Fördermaßnahmen umso besser greifen.

Wie wäre diese Tatsache, wie wäre insgesamt die Qualität dieser Schule zu bewerten?

Dieses Beispiel soll nicht dazu dienen, die pädagogische Arbeit einer Schule gegen den Fachunterricht auszuspielen, sondern im Gegenteil dazu, diesen falschen Gegensatz als solchen zu kritisieren. Denn die gegenwärtige Entwicklung droht genau in diese Richtung zu gehen. Es ist sicherlich ein großer Fortschritt gegenüber der TIMS-Studie, dass die nachfolgenden (LAU und PISA) den sozialen Kontext berücksichtigen, ihn sozusagen faktoriell mit den Leistungen verrechnen. Lange weist auf die Ergebnisse der LAU-Studie hin; diese zeigen deutlich, wie stark das Leistungsniveau vom soziostrukturellen Umfeld abhängt.

Das Problem der real existierenden Chancen-Ungleichheit und der damit einhergehenden riesigen Leistungsdiskrepanz scheint sich im Zuge der Globalisierung weltweit zu verschärfen. In unserem Nachbarland Frankreich, so berichtet kürzlich DIE ZEIT (Hénard, Nr. 12/2000), sind die Verhältnisse in den sogenannten Förderbezirken desolat, trotz kleiner Klassen, Gehaltszulagen und früher Einschulung mit drei (demnächst mit zwei) Jahren. Die Leistungen sind es ebenso, und die Hoffnungen, Kinder mit ungünstigen Startbedingungen effektiv fördern zu können, durch empirische Studien widerlegt.

Was muss man angesichts dieser Tatsachen tun, um „die Realitäten in den Blick zu nehmen, wie sie wirklich sind“? Ich fürchte, die Realität in vielen Klassen und so manchen Schulen dürfte weit über das hinausgehen, was sich nach soziostrukturellen Informationen erwarten lässt. Zu ändern wären die Verhältnisse allenfalls, wenn man sie wirklich versteht, anstatt sie nur quantitativ zu erfassen. Und dazu müssten diejenigen einbezogen werden, die sie am besten kennen, die Lehrerinnen und Lehrer, müsste vor allem die gesamte Leistung der je einzelnen Schule in den Blick genommen werden.

2.3. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Aus verstärkter Autonomie ergibt sich eine verstärkte Rechenschaftspflicht dem Staat gegenüber. Lange vertritt mit Nachdruck die Position, externe Evalua-

tion sei dazu notwendig. Dies ist zugleich die Kernbegründung für seine Forderung, die „empirische Wende“ durchzusetzen, und er übt scharfe Kritik an Praktikern, die dies nicht akzeptieren.

Meiner Meinung nach hat dieser Konflikt eine Tiefendimension, die man sehen und berücksichtigen muss, um anders als administrativ damit umgehen zu können. Der Gegensatz „Empirie versus Praxis“ ist widersinnig. *Empirie heißt nichts anderes als Erfahrung*; sie ist die wissenschaftlich gesicherte Form, „die Realitäten so in den Blick zu nehmen, wie sie wirklich sind“. Und dafür gibt es viele Formen, nicht nur die quantitativer Leistungsvergleiche.

Hartmut von Hentig hat mit den Bielefelder Schulprojekten Laborschule und Oberstufen-Kolleg ein in diesem Sinne radikal empirisches Modell geschaffen. „Radikal“ im ursprünglichen Wortsinn: Pädagogische Erkenntnis ist in der Praxis „verwurzelt“, erwächst aus ihr; aus Beobachtung und Reflexion werden neue Orientierungen für die Praxis abgeleitet. Externe Evaluation in Form der quantitativen Vergleichsstudien geht dagegen einen anderen Weg. Sie bringt ihre Kategorien, Methoden und Standards „fertig“ mit, hat sie vorab festgelegt und prüft dann, ob die Praxis ihnen entspricht. Beide Wege sind vielfach erprobt, beide natürlich berechtigt, beide können nebeneinander existieren, einander zuarbeiten und ergänzen, aber auch in Konflikt geraten. In den therapeutischen Berufen ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Forschung und Praxis eng aufeinander bezogen sind und auseinander erwachsen, dass Erkenntnis „am Krankenbett“ oder aus der Fallstudie gewonnen wird, unbeschadet anderer empirischer Verfahren der Grundlagenforschung. Das gleiche Modell liegt der Laborschule zugrunde. Dort arbeitet man überwiegend in Teams, die aus Praktikern und Wissenschaftlern bestehen, und nach qualitativen Methoden, es gibt jedoch auch andere. Das hängt vom Gegenstand und vom Erkenntnisinteresse ab. Alle Projekte werden vom Kollegium ausführlich diskutiert. Dass eine Untersuchung gegen dessen erklärten Willen von der Leitung durchgesetzt wird, erscheint an dieser Schule undenkbar.

Ganz in diesem Sinne schreibt Lange: „Veränderungen lassen sich nur mit, nicht gegen wesentlich Beteiligte erreichen“ (S. 146). Zugleich übt er scharfe Kritik an Lehrerinnen und Lehrern, die Autonomie missverstehen als „Unternehmen zur Steigerung der eigenen Selbstzufriedenheit“ (S. 150), als „Möglichkeit sich in eine selbstbestimmte Welt des Traums von einer unbegrenzten pädagogischen Freiheit zu flüchten“ (S. 147) und darum externe Evaluation als „Sünde wider den heiligen Geist pädagogischer Unschuld“ (S. 150) ablehnen.

Aus dieser Kritik scheint eine Verärgerung zu sprechen, deren Hintergründe und Berechtigung ich nicht beurteilen kann. Meine Antwort an Lange ergibt sich aus den bisher angeführten Argumenten. Es ist sicher richtig, dass es in unserem Berufsstand, wie in jedem anderen, realitätsferne Träumer gibt oder auch solche, die mehr ihr persönliches Wohl als gute Arbeit im Sinn haben. Daraus eine *kollektive Schelte* zu machen, erscheint mir jedoch wenig hilfreich, weil dies nur die Entstehung neuer „Feindbilder“ begünstigt. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich von der gegenwärtigen Entwicklung überrollt, von den Verantwortlichen „verraten und verkauft“. Sie sehen hinsichtlich der Bildungspolitik keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Parteien und vermissen besonders bei der SPD die Orientierung an deren traditionellen Wer-

ten Solidarität und Gerechtigkeit. Sie sehen eine neue Allianz von Bildungspolitik, Wirtschaft und Wissenschaft als feindliche Macht, die mit einem gewaltigen Apparat und mit entsprechendem Imponiergehabe in der Art eines Panzergeschwaders einherkommt – eingehüllt in eine Staubwolke von Management-Jargon. Es erübrigt sich hinzuzufügen, dass ich dieses Feindbild ebenfalls für wenig hilfreich halte.

Zu lockern sind solche festgefahrenen Positionen, wie ich meine, nur durch Überzeugungsprozesse, nicht durch administrative Maßnahmen. Dazu aber muss *die Erfahrung und das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer gehört und ernst genommen* werden. Eine Forschung, die gegen ihren Willen und gegen ihre Überzeugung administrativ erzwungen wird, unter methodischer Ausblendung ihrer Professionalität und ihrer Erfahrung und ausgehend von Erkenntnisinteressen, die ihnen nicht einleuchten, eine solche Forschung – so meine Überzeugung – kann nichts Gutes bringen. Damit sollen nicht Defizite „schön geredet“ und Probleme verschleiert werden. Schon gar nicht geht es darum, Kritik abzuwehren, sondern vielmehr darum, dass sie als hilfreich erfahren und umgesetzt werden kann. Das aber setzt voraus, dass diejenigen, die das tun sollen, *nicht „Objekte“ der Forschung sind, sondern handelnde Subjekte*, deren Wissen zählt. Ohne dieses Wissen ist es unmöglich, „die Realitäten so in den Blick zu nehmen, wie sie wirklich sind“, die „Realitäten“ nämlich, von denen die Pädagogik ihren Namen herleitet und auf die es immer und zu allererst ankommt: die Kinder. Eine Bildungspolitik, die diese Realitäten nicht in den Blick nimmt, muss sich vorwerfen lassen, dass sie sich an Wunschvorstellungen orientiert, nicht aber an real existierenden Menschen.

3. Fazit: Die Blickrichtung ändern

Hermann Lange fordert, die „empirische Wende“ endgültig zu vollziehen. Meine Antwort: Ja, *wir brauchen eine empirische Wende, um den gegenwärtigen Trend zu korrigieren*: mit Hilfe qualitativer empirischer Methoden und Studien, die „unten“ ansetzen, auf der Ebene der Schulwirklichkeit, und das in den Blick nehmen, was quantitative Vergleichsstudien nicht ermitteln können.

Das Fundament solcher Empirie ist die Arbeit der Schulen selbst. Die Erfahrung der letzten Jahrzehnte zeigt: Weiterführende pädagogische und didaktische Impulse sind immer wieder von einzelnen Schulen ausgegangen, die selbstbewusst und tatkräftig daran gegangen sind, neuartige Lösungen zu entwickeln. Immer hat die empirische Erziehungswissenschaft ihre Beispiele dort gesucht und gefunden. Solche Eigenständigkeit gilt es zu ermutigen. Mehr Autonomie, die die Bildungspolitiker darum den Schulen zugestehen wollen, macht jedoch keinen Mut, wenn sie zugleich mit geschwungener Anpassungskeule einherkommt. Diesen Widerspruch gilt es aufzuheben.

Zum Schluss in Stichworten *einige beispielhafte Anregungen* dazu, mit welcher Zielsetzung und welchem Erkenntnisinteresse empirische Arbeit in dem beschriebenen Sinne dazu beitragen könnte, in diesem Sinne den Blick zu erweitern und/oder die Blickrichtung zu ändern.

- *Was leisten die Schülerinnen und Schüler einer Klasse wirklich?* Qualitative Befragungen in exemplarisch ausgewählten Gruppen ermitteln, was heutige Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Schularten einzelnen leisten – vom

Aufstehen bis zum Schlafengehen. Ziel: Die individuellen Lebensbedingungen und -leistungen in Relation zu den Schulleistungen setzen.

- *Portrait einer Schule in einem besonders belasteten Stadtteil*: Wie sieht die Population innerhalb eines Jahrgangs/einer Klasse aus? Wie verläuft „normaler“ Unterricht? Wie geht die Schule mit Heterogenität um? Wie mit Disziplin-, Gewalt- und anderen Problemen? Wie arbeitet sie mit den Eltern zusammen? Wie ist die Schule im Stadtteil verankert? Wie ist ihr Schulprogramm auf ihre Population abgestimmt? Wie ist die didaktische Arbeit der Schule (der Fachkonferenzen) auf ihr pädagogisches Programm abgestimmt? Wie nutzt die Schule vorhandene Freiräume, um ihr Profil auszubauen? Was tut sie, um Schülerinnen und Schülern individuelle Hilfen anzubieten? Was tut sie, um sie – über den „normalen“ Fachunterricht hinaus – zu besonderen Leistungen zu motivieren? Wie honoriert sie diese? In welchen Formen konstituiert sich schulisches Leben, schulische Gemeinschaft? – Ziel: Individuelles Schulprofil, das alle Aspekte von Schulqualität in den Blick nimmt.

- *Portrait einer Schule in einem besonders „bevorzugten“ Stadtteil*: (analog zu dem eben genannten) – Ziel: Extrem unterschiedliche Testergebnisse im Kontext der gesamten schulischen Arbeit sehen

- *Individuelle Leistungsprofile*: Kooperationsprojekt von Schulen zur Förderung von Jugendlichen mit besonderen Motivations- und Lernproblemen in den kognitiven Fächern. Welche zusätzliche und/oder kompensatorische Angebote können ihnen gemacht werden (soziale, handwerkliche, technische, musische, sportliche...)? Wie können außerschulische Lernmöglichkeiten dazu genutzt werden? Wie können erworbene Kompetenzen nachgewiesen und honoriert werden?

- *Individuelle Abschlussprofile (Anschlussprojekt)*: Kooperationsprojekt von Schulen zur Entwicklung eines Instrumentariums, das die Gesamtleistung von Schülerinnen und Schülern in den Blick nimmt und dokumentiert.

- *Umgang mit Heterogenität im Deutschunterricht (oder in anderen Fächern)*: Kooperationsprojekt von Schulen zur Entwicklung einer Didaktik der Vielfalt, in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Universitäten, Fachseminare, Lehrerfortbildung)

- *Neue Formen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbewertung*: Kooperationsprojekt von Schulen zur Entwicklung und Erprobung solcher Formen, die Leistung als Prozess in den Blick nehmen und somit die individuelle Leistung differenziert zu sehen und zu bewerten erlauben.

- *Instrumentarium für Rechenschaftsberichte von Schulen*: Entwicklung von Alternativen zu flächendeckenden Vergleichstests: Schulen legen Rechenschaft über einen Zeitraum ab, indem sie ihre gesamte Arbeit darstellen und die Fachleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler an Beispielaufgaben und nach vereinbarten Kriterien ausgewählten Portfolios dokumentieren.

Viel wird bereits in dieser Hinsicht getan. Unter den genannten Vorschlägen dürfte kaum ein ganz neuartiger sein. Sie sollten lediglich der Forderung Nachdruck verleihen, dass es einer solchen qualitativen Korrektur bedarf, um den gegenwärtigen Trend zu stoppen.

Die neue *Zweiteilung* in „Modernisierungsgewinner“ und „Modernisierungsverlierer“ könnte zu einem Schulentwicklungs-Alptraum werden: zu einer „Billigbeschulung“ der einen und einer vorrangigen Förderung der anderen. Hermann Lange wird mir in dem Urteil zustimmen, dass dies eine zutiefst

inhumane Bildungspolitik wäre. Auch wenn das Ziel der Chancengleichheit zur Zeit in weite Ferne gerückt scheint, bedürfen wir seiner doch als Korrektiv. Real und erreichbar ist das Ziel von mehr Bildungsgerechtigkeit in unseren Schulen: dann, wenn wir den Menschen gerecht zu werden versuchen, wie sie sind (und nicht, wie wir sie uns wünschen mögen).

Vielleicht sind alle diese Überlegungen in naher Zukunft obsolet. Die Wissensvermittlung wird mehr und mehr von Computern übernommen werden. Die Möglichkeit, Intelligenz und andere menschliche Eigenschaften genetisch zu beeinflussen, scheint in greifbare Nähe gerückt. Das ist dann vielleicht das Ende der Pädagogik. Sollte es jedoch weiterhin eine Wissenschaft und Praxis geben, die diesen Namen verdienen will, wird sie sich *von ihren Wurzeln her neu definieren* müssen: dem einzelnen Menschen, der anderer Menschen (Gleichaltriger, Erwachsener) bedarf, um mit und von ihnen am Leben für das Leben zu lernen, dem einzelnen Menschen, dem eine humane Gesellschaft eine humane Erziehung und Bildung schuldet.

Literatur

Feilke, Helmuth: Schreib', wie du willst! – Sieh', was du kannst! Argumente zu einer „unfürsorglichen“ Didaktik des Schreibens. In: Grenzüberschreitungen. Friedenspädagogik, Geschlechter, Diskurs, Literatur – Sprache – Didaktik. FS für Wolfgang Popp zum 60. Geburtstag. Hg. Gerhard Härle, Essen 1995

Gloy, Horst: Unterschiedliche Konfessionen und Religionen. In: PÄDAGOGIK, Heft 4/2000, S. 9-11

Hénard, Jacqueline: Hier gewinnt nur der Beste. In: DIE ZEIT Nr. 12 vom 16. März 2000, S. 40

Hentig, Hartmut von: Bildung. München/Wien 1996

May, Peter: Kindern lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Brügelmann, H. / Balhorn, H. (Hg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz 1990

Sanders, Barry: Der Verlust der Sprachkultur. Frankfurt 1998

Rutter, M. / Maughan, B. / Mortimer, P. / Ouston, J.: Fünzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim und Basel 1980

Willenberg, Heiner: Differenzierung im Unterricht. Philosophische, soziologische und psychologische Begründungen. In: Belgrad, Jürgen / Melenk, Hartmut (Hg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler 1996

Annemarie von der Groeben, geb. 1940, Dr.; Lehrerin an Gymnasien; seit vielen Jahren tätig an der Laborschule Bielefeld; Didaktische Leiterin;
Anschrift: Ellerstr. 29, 33615 Bielefeld