

Lange, Hermann

Die Schule gehört den Lehrerinnen und Lehrern! - Wirklich nur ihnen? Eine Antwort auf Annemarie von der Groeben

Die Deutsche Schule 92 (2000) 4, S. 407-413



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Hermann: Die Schule gehört den Lehrerinnen und Lehrern! - Wirklich nur ihnen? Eine Antwort auf Annemarie von der Groeben - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 4, S. 407-413 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276234 - DOI: 10.25656/01:27623

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276234>

<https://doi.org/10.25656/01:27623>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hermann Lange

Die Schule gehört den Lehrerinnen und Lehrern! – Wirklich nur ihnen?

Eine Antwort auf Annemarie von der Groeben

In ihrem Artikel „*Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität?*“ (Die Deutsche Schule, Heft 3/2000) setzt sich Annemarie von der Groeben mit meinem Beitrag über „*Qualitätssicherung in Schulen*“ (Die Deutsche Schule, Heft 2/1999) auseinander. Ihren Ausführungen ist in vielem zuzustimmen, insbesondere was die Zielsetzungen und den Auftrag von Schule anlangt. Unterschiede bestehen freilich unverändert hinsichtlich der Schlussfolgerungen, die zu ziehen sind. Frau von der Groeben kommt zu ihren Schlussfolgerungen, indem sie *mit Entgegensetzungen arbeitet*, das eine gegen das andere ausspielt und dabei meinen Artikel jeweils nur für die eine Seite verhaftet, gegen die dann zu Felde gezogen wird: Bildung und Erziehung versus bloße Wissensvermittlung, qualitative versus quantitative Methoden empirischer Schulforschung, Qualitätssicherung bezüglich individueller Prozesse der Bildung versus large-scale-assessment, interne versus externe Evaluation, Entwicklung der Einzelschule versus Entwicklung des Gesamtsystems. Setzt man hier nicht ein Entweder-Oder, sondern ein Sowohl-Als-auch, kommt man zu ganz anderen Schlussfolgerungen. Auf beide Seiten kommt es an.

Dennoch: Die aspektreichen Ausführungen von Frau von der Groeben sind ein wohlthuender *Beitrag zur Versachlichung der Diskussion*, der erlaubtermaßen zuspitzt, was in der Tat diskutiert werden muss. Diese Versachlichung ist der gegenwärtigen Situation angemessen. Inzwischen ist die Haupterhebung für PISA (Programme for International Student Assessment der OECD) mit der Teilnahme von mehr als 1.500 Schulen und mehr als 50.000 Schülerinnen und Schülern in Deutschland mit – folgt man den Berichten der Testleiterinnen und Testleiter – bemerkenswertem Engagement und konstruktiver Unterstützung aller Beteiligten durchgeführt worden. Nunmehr sitzen die Experten im Data Processing Center (DPC) in Hamburg und im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI) in Berlin an der Auswertung und der Ausarbeitung der Berichte, die im kommenden Jahr vorgelegt werden sollen. In vernünftiger Weise vorzubereiten ist die Rezeption und Dissemination der Ergebnisse, damit genau jene kurzschlüssigen Interpretationen und Aktionen, die Frau von der Groeben befürchtet, nicht eintreten.

Diese Chance besteht insbesondere dann, *wenn Schulen und Lehrkräfte sich an dem anstehenden Prozess aktiv beteiligen*. Dazu wiederum muss ihnen die Kultusministerkonferenz und müssen ihnen die Kultusministerien der Länder die nötige Gelegenheit geben. Dass dieses geschieht, muss jetzt gesichert werden ...

... durch eine *sachgerechte Erstellung der Berichte*, die nicht den Eindruck erwecken dürfen, es gehe hier um eine Bildungsolympiade – es geht um eine gemeinsame Anstrengung zur Verbesserung unseres Bildungssystems;
 ... durch die Vorbereitung einer *Serie von Fachkonferenzen*, auf denen zur Diskussion gestellt werden muss, welche Schlussfolgerungen zu ziehen sind z.B. für Programme einer verstärkten Förderung der Lehr-Lern-Forschung und der Fachdidaktiken, die an den deutschen Hochschulen im Vergleich zu anderen Ländern eher unterentwickelt sind;
 ... durch gemeinsame Überlegungen dazu, *welche Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern gezogen werden müssen*.

Ich räume ein: Man kann dies alles naiv nennen und darauf verweisen, dass Politik eben anders sei, nur an symbolischen Akten interessiert und nicht an den Sachen selbst. Wenn dem so wäre (was ich natürlich nicht akzeptiere): Wer könnte mir verdenken, dennoch für ein vernünftigeres Verfahren der Politik zu streiten? Mitunter neigen Lehrerinnen und Lehrer freilich dazu, „der Politik“ einen *Missbrauchsverdacht* entgegenzubringen. Warum eigentlich? Fühlen sie sich aufgestört in dem Terrain, das sie als ihr Eigenstes ansehen: das Geschehen hinter den geschlossenen Türen des Klassenraums? Nichts wäre so falsch und so ungerecht, wie die oft geübte allgemeine Lehrerschelte. Aber ist es darum schon unzulässig, die Frage nach dem Stand der Dinge zu stellen? Warum eigentlich ist die *Diskussion um die Sinnhaftigkeit von Untersuchungen* zu den Ergebnissen des Lehrens und Lernens gerade mit Lehrerinnen und Lehrern so schwer zu führen? Warum bestreiten z.B. die Lehrerpersonalräte in Hamburg so vehement das Recht, im Rahmen der hamburgischen Untersuchungen zur Lernausgangslage (LAU) Schülerinnen und Schüler auch danach zu fragen, wie sie den Unterricht ihrer Lehrkräfte wahrnehmen (z.B. als klar oder weniger klar strukturiert, als gut erklärt oder unverständlich, als anregend oder langweilig)? Geht dies alles – in anonymisierter Form wohlgemerkt und ohne dass einzelne Lehrkräfte identifiziert und an den Pranger gestellt werden können – wirklich niemand anderes an als die Lehrkräfte selbst?

Mit *Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern* – diese Beobachtung habe ich gemacht (zugegeben eine Empirie ohne die gesicherten Verfahren eines large-scale-assessment und insofern durch andere Erfahrungen widerlegbar) – lässt sich darüber viel einfacher reden. Sie halten für selbstverständlich, dass es nicht allein auf den guten Willen ankommt, sondern auch auf die Ergebnisse. Ziele und Ergebnisse von Schule sind nicht der Privatbesitz von Lehrerinnen und Lehrern. Sie sind eine öffentliche Angelegenheit. Für sie ist (auch) die Politik verantwortlich: Sie hat für eine angemessene Ausstattung der Schulen zu sorgen, sie hat aber auch das Recht, den Auftrag des öffentlichen Schulwesens zu bestimmen und nach Ergebnissen zu fragen. Dies schließt die Notwendigkeit öffentlicher (und streitbarer) Diskussion um die „richtigen“ Ziele von Schule ein.

Als naiv könnte auch die Hoffnung gelten, durch die jetzigen Untersuchungsprojekte Wissenschaft und Schulen, Schulverwaltung und Bildungspolitik *zu einem systematischen Zusammenwirken zu veranlassen*. Zu groß scheint der Abstand zwischen ihnen zu sein. Erfahrene Praktiker fürchten von der Wissenschaft Komplikationen und Verzögerungen auf dem geraden Weg zum Ziel; skrupelhafte Theoretiker fürchten, für die Legitimation schulpolitischen Handelns in Anspruch genommen und für Ergebnisse verhaftet zu werden. Beide

verharren in ihrer Skepsis und Reserve im Verhältnis zueinander. So scheint auf Dauer getrennt, was doch eigentlich zusammengehören sollte (vgl. Tillmann 1991). Nicht nur um die „empirische Wende“ geht es also. Es geht auch um die Öffnung der Praxis für Wissenschaft und Theorie.

Der „TIMSS-Schock“ hat einiges in Bewegung gebracht: Offenbar gibt es in der *Mathematikdidaktik* inzwischen eine lebendige Diskussion. Man nimmt zur Kenntnis, dass nicht nur die „Rechenfertigkeiten“ deutscher Schülerinnen und Schüler nicht befriedigen können. Viel gravierender ist, dass sie große Schwierigkeiten haben, in ungewohnten und unterschiedlichen Kontexten anzuwenden, was sie gelernt haben, dann nämlich, wenn es darum geht, mathematische Modelle zur Lösung praktischer Probleme einzusetzen. Hier hat der Vergleich z.B. mit dem Abschneiden holländischer Schülerinnen und Schüler die Augen geöffnet. Wir müssen die Kalkülorientierung des deutschen Mathematikunterrichts mit seiner Überbetonung der syntaktischen Dimension (Regeln und Rezepte lernen) überwinden und auch die semantische (Bedeutungs-)Dimension und die pragmatische, handlungsbezogene Dimension der mathematischen Symbolverarbeitung einbeziehen. Mathematik ist eben mehr als nur Rechnen. Sie ist auch eine spezifische Form, die Erscheinungen der Welt in Natur und Gesellschaft wahrzunehmen und in der Auseinandersetzung mit mathematischen Aufgaben allgemeine Problemlösefähigkeiten im Sinne heuristischer Strategien (Induktion, Analogiebildung, Analysis-Synthesis-Prozeduren, Extremalprinzipien etc.) zu entwickeln. Darin besteht der allgemeinbildende Gehalt der Mathematik. Ihn ins Bewusstsein zu rufen, ist der Anstrengung wert. Sie lässt sich mit dem Argument einer angeblichen Reduktion der Schule auf Wissensvermittlung (übrigens: „Wissen“ ist gelegentlich ganz nützlich) nicht abtun. Warum also nicht von den Holländern und ihren „realistic mathematics“ lernen?

Diese Aspekte werden inzwischen mit Nachdruck auch in verschiedenen Expertisen thematisiert, die die Kultusministerkonferenz im Rahmen der von ihr eingeleiteten *Debatte um die Qualitätssicherung auf der gymnasialen Oberstufe* hat erstellen lassen (Borneleit/Danckwerts/Henn/Weigand 2000; Baptist 2000; Winter 2000). Diese Expertisen sollen dazu dienen, die längst überfällige Profilierung der Grundkurse auf der Oberstufe auf den Weg zu bringen, die die seinerzeitige „Oberstufenkommission“ der Kultusministerkonferenz als ein vordringliches Desiderat bezeichnet hatte (Abschlussbericht 1995). Dabei betonen die Experten, dass die Ideen der „realistic mathematics“ auch in Deutschland von der Mathematikdidaktik längst akzeptiert und Basis der Ausbildung von Mathematiklehrerinnen und -lehrern seien. Darin haben sie sicher Recht. Indessen gibt es offenbar auch in der Lehrerbildung „träges Wissen“. Man lernt im Hörsaal oder im Seminarraum und weiß über alles dieses im Oberseminar zu referieren. Aber wenn man im Klassenraum steht, ist es wie immer oder – genauer gesagt – wie bei den eigenen Lehrern. Gewiss, es gibt viele Lehrkräfte, auf die diese Feststellungen mit Sicherheit nicht zutreffen. Aber es muss auch andere geben, denn sonst ließen sich die TIMSS-Ergebnisse nicht erklären. Hier Bewegung zu erzeugen, kann nur fruchtbar sein. Ohne den „TIMSS-Schock“ hätten wir die Trägheit kaum überwunden.

Wird uns, so frage ich mich, wenn ich mich an Unterhaltungen mit holländischen oder dänischen Schülerinnen und Schülern auf Englisch erinnere und

sie mit den entsprechenden Fähigkeiten deutscher Schülerinnen und Schüler vergleiche, ein „TIMSS-Schock“ auch bezüglich unseres *Fremdsprachenunterrichts* bevorstehen? Können wir wirklich sicher sein, dass die heutige Unterrichtspraxis eine fremdsprachliche Kompetenz erzeugt, wie sie in Zukunft in vielen beruflichen und alltäglichen Situationen jenseits eines allgemeinen „basic English“ erforderlich ist? Auch hier geht es nicht um eine vordergründige, an spezifischen Verwertungsinteressen orientierte Wissensvermittlung. Es geht um die Ermöglichung der Teilhabe an einer kulturellen Entwicklung, die in Zukunft immer „internationaler“ sein wird und die sich – so wie es aussieht – des Englischen als der lingua franca bedient. Das betrifft das tägliche berufliche Leben ebenso wie das kulturelle Leben, die Wissenschaft und die Nutzung der vielfältigen Informationsangebote der neuen Medien. Wer hier mithalten will, muss ein Leseverständnis entwickeln (siehe PISA), sich aber auch selbst ausdrücken können und die englische Sprache hinreichend beherrschen. Letzteres – aktive Sprachkompetenz und Fremdsprachenkompetenz – soll Gegenstand einer weiteren Untersuchung sein, die die Kultusministerkonferenz ausgeschrieben hat und über die demnächst zu entscheiden ist. Auch bezüglich des Standes des fremdsprachlichen Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe hat die Kultusministerkonferenz übrigens Expertisen bei renommierten Fachdidaktikern in Auftrag gegeben.

Was hier nur in einigen Beispielen angesprochen ist, zeigt, dass es den Kultusministern nicht um das Strohfeuer aktionistischer Symbolpolitik geht. *Es geht um Inhalte, deren Bedeutung niemand wird bestreiten können.* Wenn die Schule und die Bildungspolitik hier nicht zum Thema machen, was sie erreichen wollen und erreichen können, werden es andere tun. Könnte man sicher sein, dass jene anderen, wenn es z.B. um „fremdsprachliche Bildung“ geht, dabei wirklich die „interkulturelle Kompetenz“ meinen, wie ich sie (und sicher auch Frau von der Groeben) verstehe? Ich würde es nicht auf das Experiment ankommen lassen. Dass sich die Kultusministerkonferenz so engagiert des Themas der „Qualitätssicherung“ in der Schule angenommen hat, hält den Schulen und den in ihnen tätigen Lehrerinnen und Lehrern auch den Rücken frei gegenüber den vielen Sonntagsreden von Berufenen und Unberufenen zu der Frage, was Schule eigentlich erreichen müsste. Vor diesen Sonntagsreden habe ich vermutlich wiederum die gleiche Furcht wie Frau von der Groeben. Selbstverständlich erschöpft Schule sich nicht darin, was jetzt im Zentrum der Untersuchungen steht: sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen. Aber man muss nicht alles messen, auch wenn man weit mehr messen könnte, als Frau von der Groeben anzunehmen scheint – Hamburg hat z.B. mit Hilfe entsprechender Einstellungsskalen die Gewalterfahrungen und die Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen „gemessen“ und damit u. a. eine wichtige Voraussetzung für die Versachlichung der Debatte um das angeblich unaufhaltsame Anwachsen der Gewaltbereitschaft von (männlichen) Jugendlichen geliefert (Wetzels/Enzmann/Pfeiffer 1999).

Bei alledem bleibt natürlich richtig, dass „Qualität“ in der einzelnen Schule und in der einzelnen Unterrichtsstunde entsteht. Vollkommen einverstanden bin ich auch mit den Überlegungen zum „Aufbau von Literalität“ und zur Entwicklung und Förderung sprachlicher Kompetenz als einer Schlüsselqualifikation, die den Namen wirklich verdient. Richtig bleibt ferner, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Begegnung mit ihren Schülerinnen und Schülern

Entwicklungsverläufen gerecht werden muss, die in ein und derselben Lerngruppe sehr unterschiedlich sein können. Im Zentrum ihrer Bemühungen steht nicht ein generalisierbares oder standardisierbares Abstraktum, sondern eine Person mit all ihren Eigenheiten. Pädagogisches Handeln lässt sich nicht auf den technologischen Aspekt einer Optimierung des Nürnberger Trichters im Sinne eines einfachen Kausalitätsdenkens reduzieren. Lernen ist stets Ergebnis von Aktivitäten des lernenden Subjekts im Rahmen seiner Freiheit als Person. Die professionelle Zuständigkeit des Pädagogen muss sich deshalb auf die Organisation der Bedingungen erfolgreichen Lernens konzentrieren.

Indessen ist es offenkundig nicht gleichgültig, wie diese *Bedingungen* gestaltet sind und welchen *Einfluss* sie auf das *Lernergebnis* haben. Man muss also herauszufinden versuchen, welche Bedingungen förderlich und welche weniger förderlich sind und was Pädagogen beitragen können, um möglichst günstige Bedingungen zu schaffen. Können wir wirklich sicher sein, dass in der Summe aller Bemühungen die nach den gegebenen Umständen bestmöglichen Bedingungen in der täglichen Unterrichtspraxis realisiert sind? Dabei geht es bei dem Bemühen um ein large-scale-assessment nicht um die Evaluation dieser je spezifisch verlaufenden einzelnen Prozesse, sondern darum, die Gesamtheit dieser Prozesse in ihren Ergebnissen nach statistischen Gesetzmäßigkeiten zu erfassen und im Hinblick darauf zu bewerten, ob erreicht worden ist, was man erreichen wollte und nach den obwaltenden Umständen erreichen konnte.

Hierfür braucht man ein *theoretisches Rahmenmodell*, das die Bedingungen des Lernens in seinen individuellen, institutionellen und kontextuellen Zusammenhängen erfasst. Das Rahmenmodell, welches den Vergleichsuntersuchungen zugrunde liegt, geht davon aus, dass die unmittelbaren Determinanten der Lernergebnisse eines Kindes durch dessen Persönlichkeitsmerkmale bestimmt werden, die ihrerseits von vier Faktorengruppen beeinflusst werden: dem Erziehungsverhalten der Eltern, dem schulischen Unterricht, dem Verhalten und den Einstellungen Gleichaltriger und den Medien (Helmke & Weinert, 1997). Schulische Einflüsse stellen mithin nur einen Faktor unter mehreren dar, die zudem nicht unabhängig voneinander wirken. Es wäre deshalb falsch, Lernergebnisse ausschließlich dem schulischen Handeln zuzuschreiben. Es bedarf vielmehr eines differenzierten Vorgehens, um herauszufinden, welcher Teil der zu erwartenden Leistungsunterschiede auf welche Aspekte zurückzuführen ist und wo bildungspolitisches und pädagogisches Handeln ansetzen kann. Deutlich wird auch, dass Schulpolitik nur einen Teil der Faktoren beeinflussen kann. Dies alles kann und soll hier nicht in extenso dargestellt werden. Die Einzelheiten sind der ausführlichen Dokumentation im Internet zu entnehmen (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/>). Wichtig ist an dieser Stelle nur der Hinweis, dass den Bedenken von Frau von der Groeben hinsichtlich der notwendigen Differenzierung des Vorgehens im Design der Vergleichsuntersuchungen durchaus Rechnung getragen wird.

Klar ist ebenfalls, dass Vergleichsuntersuchungen wie PISA, LAU und Quasum (Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik, Brandenburg) in ihrem Kern nur ein „benchmarking“ ermöglichen, d.h. eine Einschätzung, wo man – gemessen an den eigenen Zielen und an dem andernorts Erreichten – steht. Über *Ursachen* für unbefriedigende Situationen und Möglichkeiten der Abhilfe ist damit allein noch nichts gesagt. Ergänzt werden müssen die Untersuchungen deshalb durch unterschiedliche Aktivitäten, damit die

Ergebnisse wirklich zu einer Verbesserung der Situation führen. Hier liegt ein entscheidender Unterschied zwischen Untersuchungen wie TIMSS, die als wissenschaftliche Untersuchung von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführt und verantwortet wurde und die Kultusministerien und Schulen in gewisser Weise unvorbereitet traf), und Untersuchungen wie PISA, LAU oder Quasum, die von der Kultusministerkonferenz bzw. den zuständigen Landesministerien teils selbst initiiert oder doch mindestens von Anfang an aktiv begleitet wurden und die – jedenfalls der Intention nach – in ein umfassenderes Programm der Qualifizierung des Bildungssystems eingebettet sind. Diese Einbettung manifestiert sich z.B. in begleitenden oder nachfolgenden Programmen der Unterrichtsbeobachtung und case-studies, wie sie z.B. in Hamburg zurzeit im Anschluss an die LAU-Untersuchung durchgeführt oder für die von der Kultusministerkonferenz geplante Untersuchung zur aktiven Sprachbeherrschung und der Fremdsprachenkompetenz von Anfang an vorgeschlagen werden. Sie findet ihren Ausdruck ferner in Förderprogrammen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und in Schwerpunktprogrammen der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts und der Forschung in den Fachdidaktiken.

Dass es solcher ergänzender Aktivitäten bedarf, ist zugleich ein Hinweis darauf, dass es mit einer einfachen *Rückmeldung der Ergebnisse* von Vergleichsuntersuchungen an die Schulen in der Erwartung, diese würden sich schon ihren Vers darauf machen, nicht getan ist. Das gilt natürlich allemal für Stichprobenuntersuchungen wie PISA, deren Aufgabe es nicht ist, die Situation einzelner Schulen abzubilden, sondern die eine differenzierte „Gesamtaufnahme“ der Situation in einem bestimmten Lernbereich als Basis für Bewertungen und Entscheidungen über die notwendigen Aktivitäten zur Verbesserung liefern sollen (z.B. für eine Revision der Bildungs- und Lehrpläne oder für Angebote in der Lehrerfortbildung). Hier bedarf es der *Expertise* und der *Unterstützung* durch die Fachdidaktiker der *Hochschulen*, um Ergebnisse zu „übersetzen“ und daraus Handlungsprogramme zu entwickeln. Aber selbst für flächendeckende Untersuchungen wie LAU oder Quasum gilt, dass die Schulen – und die sie beratende Schulaufsicht – die Ergebnisse der Untersuchungen nicht auf eine einfache Weise entschlüsseln können. Man erkennt zwar gegebenenfalls, dass man schlechtere Lernergebnisse vorzuweisen hat als eine Schule, die unter gleichen Kontextbedingungen (z.B. hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft) bessere Ergebnisse erreicht hat. Die Frage aber, was die „bessere Schule“ eigentlich anders macht, ist auf eine einfache Weise in der Regel nicht zu klären. Wir wissen in Wahrheit bisher auch wenig über die Rezeption von Ergebnissen der Vergleichsuntersuchungen durch die einzelnen Schulen: Wen erreichen welche Informationen? Wie werden sie „gelesen“ und was geschieht mit ihnen? Welcher Unterstützungsangebote bedarf es? Wie lässt sich der Konflikt zwischen der Furcht vor dem schlechten Ruf und dem Bemühen, die Dinge zum Besseren zu wenden, auflösen? Wie kann man „gute Schulen“ veranlassen, sich für Schulen zu öffnen, die schlechtere Ergebnisse erreicht haben, als nach ihren Kontextbedingungen zu erwarten gewesen wäre? Uns fehlt mit anderen Worten eine „*Transferforschung*“, die der Frage nachgeht, wie aus vorliegenden Erkenntnissen auch wirklich bessere Produkte werden können. Hier darf man sich nichts vorma-

chen. Der Weg ist lang und leider auch beschwerlich.

Dies alles bestätigt die Position von Frau von der Groeben, dass *das entschiedene Wollen der einzelnen Schule* ein unverzichtbarer (und vermutlich der vorrangige) Bestandteil des Bemühens um Qualitätssicherung in Schulen ist. Wie man dabei vorgehen kann, ist für Hamburg z.B. in dem Leitfaden für schulinterne Evaluation gesagt (Leitfaden 2000). Aber es gilt auch, dass *interne Evaluation allein nicht ausreicht*. Man braucht den Blick von außen, um zu erkennen, wo man steht und was möglich ist. Man braucht einen Referenzrahmen, um sich selbst einordnen zu können. Ohne ihn wäre die Gefahr groß, dass wir – um mit Odo Marquard zu sprechen – unsere Gewohnheiten mehr als unsere Möglichkeiten bleiben. Gewohnheiten zu überwinden, ist nicht leicht, zumal dann nicht, wenn man sich mit seinen Gewohnheiten in Gesellschaft weiß.

Literatur

- Baptist, Peter: Überlegungen zur Qualitäts- und Standardsicherung im Mathematikunterricht der Oberstufe. Expertise erstellt im Auftrag der Kultusministerkonferenz. 2000 (mschr. Manuskript.)
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg: Schulinterne Evaluation. Ein Leitfaden zur Durchführung. Hamburg 2000
- Borneleit, Peter / Danckwerts, Rainer / Henn, Hans-Wolfgang / Weigand, Hans-Georg: Expertise zum Mathematikunterricht in der gymnasialen Oberstufe, erstellt im Auftrag der Kultusministerkonferenz. 2000 (mschr. Manuskript.)
- Humboldt-Universität zu Berlin, Forschungsgruppe Quasum: Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik – Quasum, Zwischenbericht über die Untersuchung an Brandenburger Schulen im Juni 1999. Berlin 1999
- Lehmann, Rainer / Peek, Rainer / Gänsfuß, Rüdiger: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg 1997
- Lehmann, Rainer / Peek, Rainer / Gänsfuß, Rüdiger: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7 – Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg 1999
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngeren Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37, 1991, S. 955 ff.
- Weinert, Franz-E. / Helmke, Andreas: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997
- Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission, Bonn 1995
- Winter, Heinrich: Vorstellungen zur inneren Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts in der Oberstufe des Gymnasiums (und vergleichbarer Institutionen). Expertise erstellt im Auftrag der Kultusministerkonferenz. 2000 (mschr. Manuskript.)
- Wetzels, Peter / Enzmann, Dirk und Pfeiffer, Christian: Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg. Dritter und abschließender Bericht über Ergebnisse der weiteren Analyse von Daten einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe. Hamburg 1999

Hermann Lange, geb. 1939, Staatsrat in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Freie und Hansestadt Hamburg;
Anschrift: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung,
Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg;
E-mail: Hermann.Lange@bsjb.hamburg.de