

Sygyusch, Hajo

Bildung und Leistung gehören zusammen!

Die Deutsche Schule 91 (1999) 2, S. 182-185



Quellenangabe/ Reference:

Sygyusch, Hajo: Bildung und Leistung gehören zusammen! - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 2, S. 182-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309234 - DOI: 10.25656/01:30923

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309234>

<https://doi.org/10.25656/01:30923>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

134

Jochen Schweitzer

Keine Angst vor PISA!

Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive

Als Antwort auf die mäßigen Leistungen, die bei TIMSS für deutsche SchülerInnen ermittelt wurden, haben die Kultusminister beschlossen, sich an der internationalen Leistungsstudie PISA zu beteiligen. Was sich dahinter verbirgt und welche Chancen für die Entwicklung des Bildungswesens damit verbunden sind, wird von einem Insider erläutert.

Hermann Lange

144

Qualitätssicherung in Schulen

In Zeiten des knappen Geldes müssen die verfügbaren Mittel effektiv(er) verwendet werden. Die größere Autonomie der Schulen soll dazu beitragen. Erforderlich ist aber zugleich, daß die Kriterien der "guten Schule" geklärt werden und daß Verfahren zur Sicherung bzw. Prüfung dieser Maßstäbe entwickelt und angewendet werden. Dies ist nicht ohne Risiken. Die Projekte TIMSS, LAU und PISA werden in ihren Absätzen beschrieben.

Volker Hagemeyer

160

Was wurde bei TIMSS erhoben?

Über die empirische Basis einer aufregenden Studie

Wer sich die bei TIMSS verwendeten Items – soweit sie verfügbar sind – ansieht, wird etliche problematische Aspekte finden: Aufgaben sind mißverständlich, die 'richtigen' Antworten unklar, Übersetzungen sind nicht angemessen, nicht alle Aufgaben passen zu dem in Deutschland üblichen Unterricht. Es ist deshalb unzulässig, aus den Daten auf Lernfortschritte oder Unterschiede zwischen Schulformen zu schließen. Die erforderliche Diskussion wird erst möglich sein, wenn die Testaufgaben und die Messverfahren öffentlich zugänglich sind.

Zum Umgang mit den Ergebnissen von TIMSS

Selbst wenn TIMSS in Details zu kritisieren ist, sollte die produktive Herausforderung genutzt werden, die mit einem genaueren Blick auf Leistung und Lernzuwächse möglich wird.

Bildung und Leistung gehören zusammen!

Auf den durch TIMSS ausgelösten „Schock“ sollten die Reformer nicht mit Abwehrreaktionen antworten. In einer offenen Gesellschaft sind nun einmal emanzipatorische und sozialelektive Momente eng miteinander verbunden. Wichtig ist jetzt mehr denn je empirischer Forschung, die vor allem die Qualität des Unterrichts in den Blick nimmt.

TIMSS – kulturell interpretiert

Die öffentliche Diskussion über TIMSS basiert auf einer Auswertung, die auf einfache Ländervergleiche verengt ist: Es werden höchstens mikrodidaktische Analysen (Videostudien) vorgenommen. Vergleicht man die teilnehmenden Länder auch nach der Ausprägung kultureller Dimensionen, dann werden Unterschiede deutlich, die zu der Folgerung führen, daß jede Nation in der Bildungspolitik ihren eigenen Weg finden muß.

TIMSS-Differenzen

Die Leistungen in den Naturwissenschaften und der Mathematik in Deutschland und der Schweiz

Dass den SchülerInnen in Deutschland und der Schweiz bei TIMSS unterschiedliche Leistungen bescheinigt werden, kann verständlich werden, wenn man sich die Test-Aufgaben genauer ansieht. Die für Deutschland ermittelten Defizite liegen besonders im Bereich der schwierigeren Aufgaben des „Anwendens und Problemlösens“. Sie werden mit Leistungsdruck und -kontrolle kaum zu beheben sein.

Der Ruf nach Leistung

Der Ruf nach „mehr Leistung“ in der Schule ist unüberhörbar. Bedeutet für Schulen die Wiederentdeckung des Leistungsprinzips den Verzicht auf das Lernziel Bildung? Was heißt Leistung? Welche Ansprüche sind an einen verantwortbaren Begriff schulischer Leistung zu stellen?

Schulen im Vergleich

Probleme des Ranking und Chancen eines Monitoring

Wenn man die „Leistungen“ von Schulen „fair“ miteinander vergleichen will, müssen die jeweiligen Lernausgangslagen und die sozialen Lernbedingungen berücksichtigt werden. Wie kann man die Lernwirksamkeit von Schulen dokumentieren und vergleichend beurteilen? Und welche Ergebnisse sind dabei zu erwarten? – In Verfahren des „Schulmonitoring“ kommen die Lernentwicklungsverläufe einzelner Schulen in den Blick. So kann Evaluation eine pädagogische Funktion haben.

Lernzeit und Konzentration**Grundschulkinder in offenen Lernsituationen**

Die Diskussion über offene Lernsituationen kann sich bisher kaum auf empirische Untersuchungen beziehen, in denen die Auswirkungen erkennbar werden. Wie nutzen Kinder mit unterschiedlichen Konzentrationsleistungen die Lernzeit, die ihnen in offenen Lernsituationen zur Verfügung steht? Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, wie wichtig eine differenzierte Sicht auf das Lernverhalten von Kindern in offenen Lernsituationen ist.

Gerhard H. Duismann, Wolf Martin, Rolf Oberliesen und Joseph Pangalos: 246

Lernszenarien

Eine Leitidee für die Gestaltung von Lernprozessen am Beispiel der Technischen Bildung

Technische Bildung erhält in der technisierten Welt eine immer größere Bedeutung. In dieser Studie wird versucht, durch die Zentrierung auf Schlüsselprobleme unterschiedliche Handlungsniveaus zu identifizieren und dadurch allen Lernenden die drängenden Problemen der technisierten Welt zugänglich zu machen. Ein Beispiel aus der Lehrerbildung macht die beispielhaft deutlich.

Neuerscheinungen:

- Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. (HGH)
- Ulrike Mietzner: Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schulen in der DDR. (HGH)
- Carl-Heinz Evers: Zwischen-Fälle. (D.W.)
- Helmut Fend: Qualität im Bildungswesen. (HGH)
- Andreas Hinz u.a.: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Und: Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. (Deppe-Wolfinger)
- Sigrid Blömeke (Hg.): Reform der Lehrerbildung? (Bracht)
- Anton Haas: Unterrichtsplanung im Alltag. (Lißmann)
- Annette Pöler-Klassen: Soziales Lernen. (Wrobel)
- Felix Mattmüller und Josef Fragner: Integration als Projekt der Gleichwertigkeit. (Schnurer)
- Dagmar Schulz: Zum Leistungsprinzip in der DDR. (JöS)
- Ursula Carle und Astrid Kaiser (Hg.): Rechte der Kinder. (JöS)
- Guido und Michael Grandt: Waldorf Connection. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 2

Pedagogy on the offensive:

Jochen Schweitzer

Don't worry about PISA!

Perspectives on a new educational offensive

As an answer to the mediocre results established by TIMMS in regard to German students, the ministers of education have resolved to participate in the international study of educational achievement PISA. What does this imply for the further development of the educational system?

Hermann Lange

Quality assessment at schools

It is necessary to clarify the criteria for quality assessment, to develop and apply instruments and procedures of evaluation. That is not without risks. The projects TIMMS, LAU and PISA are described.

Volker Hagemester

What has been measured by TIMMS?

On the empirical basis of an entangling study

A closer look at the items used in TIMMS – as far as they are available – reveals several problematical aspects. It is therefore inadmissible to conclude from these data to the amount of learning progress or differences between school forms. The necessary debate will become possible only if the public has access to test assignments and the research procedures.

Thomas Bethge

On dealing with the results of TIMMS

Even if some of the details of TIMMS are to be criticized, there is a productive challenge consisting in taking a closer look at achievement and learning progress.

Hajo Sygusch

'Bildung' and Achievement belong together

The shock released by TIMMS should not lead reformers to answer with defensive reactions. It is a fact of open societies that emancipatory and social-selective moments are closely intertwined. Empirical research is now more important than ever, especially focussed on the quality of instruction.

Matthias v. Saldern

A Cultural-oriented Interpretation of TIMMS

The public debate on TIMMS is based on an evaluation narrowed down to simple comparisons of countries: At the most microdidactical analyses (videostudies) are carried out. However, if the participating countries are also compared in regard to cultural dimensions, differences will become visible that lead to the conclusion that every nation has to find its own way in educational politics.

Erich Ramseier

TIMMS Differences

Educational Achievement in the Natural Sciences and Mathematics in Switzerland and Germany

The differences in educational achievement of students in Switzerland and in Germany become understandable if a closer look is taken at the tests. The deficits ascertained for Germany are located in the area of difficult assignments of "application and problem-solving". These deficits will not be rectified by exerting pressure and control.

Jürgen Linke

The call for achievement

The call for "better performance" in schools can't be overheard. Does the rediscovery of the achievement-principle in schools imply the renunciation of Bildung as a learning goal? What does achievement (attainment, performance) mean? What kind of claims are laid to a responsible concept of educational achievement?

Karl-Heinz Arnold

Comparison of Schools

Problems of Ranking and Chances of Monitoring

How can the effectivity of schools be documented and comparatively evaluated? What kind of results are to be expected? – In Procedures of school monitoring the courses of learning development of individual schools become evident. In this way, evaluation can have a pedagogical function.

Frank Lipowsky

Learning time and capabilities to concentrate

Primary school pupils in open education

There is a lack of relevant empirical studies dealing with pupils' behaviour in open education. How do pupils with different capabilities to concentrate use the learning time in open learning arrangements? The results show the importance of differentiation when it comes to analysing and understanding pupils' behaviour..

Gerhard H. Duismann, Wolf Martin, Rolf Oberliesen and Joseph Pangalos

Learning-sceneries

A leading idea for the shaping of learning processes

Technical education gains in importance in a technical world. This study attempts to identify different levels of action by focusing on key problems. This focus, illustrated by an example of teacher education, is meant to provide access to urgent problems of the technical world for all learners.

Bildung und Leistung gehören zusammen!

„Der *Schock* kam plötzlich und sitzt noch immer tief: Die deutschen Schülerinnen und Schüler erreichten im Rahmen einer empirischen Studie im internationalen Vergleich in den Naturwissenschaften nur Mittelmaß, vor allem Japan hatte viel besser abgeschnitten.“ (Schlömerkemper 1998, S. 362) – So plötzlich wie der Schock getroffen hatte, so rasch kamen auch quasi als beabsichtigte Counterstrategie in einer ersten Welle die manchmal fast rührend naiven Versuche, TIMSS methodisch zu kritisieren. In der zweiten Welle kommen nun Plädoyers einer sich ‚offensiv‘ verstehenden hermeneutischen Pädagogik (ebd.), die sich bemühen, die *Bildungsreform der 60er und 70er Jahre* vor einem unterstellten ‘roll back’ zur Paukschule der 50er Jahre retten zu wollen.

Interessant ist dabei, dass das eine oder andere durch die Bildungsreform erzeugte *Dilemma* eingeräumt wird: „‘Bildung’ im anspruchsvollen Sinne zu fördern, hat ‚Leistung‘ im traditionellen Sinn in Frage gestellt.“ Oder: „Weil (...) wir mehr Bildung wollten, haben wir möglicherweise tatsächlich in den letzten Jahren die *Leistungss*orientierung der Schule relativiert.“ (ebd., S. 263) Eine Ursache des Dilemmas wird ebenfalls klar analysiert: „Weil Bildung immer sehr eng mit Leistung verknüpft ist, die wir nicht (mehr) ungebrochen wollen, wird auch Bildung nicht konsequent gefördert.“ (ebd., S. 264).

Es bleibt *das zweifelhafte Verdienst der Bildungsreform* in den Jahren nach 1968, dass „Leistung“ ... häufiger negativ konnotiert als Auflage, Zwang oder gar Druck (verstanden wird, d. Verf.), was allenfalls in Erwartung einer damit verbundenen, später erfolgenden Belohnung ertragen wird. Bildung wird (dagegen, d. Verf.) überwiegend positiv wertgeschätzt: Es geht um Persönlichkeit, Individualität, Humanität, Kultur; Bildung findet ihren Wert in sich selbst“. (Schlömerkemper 1998b, S. 1)

Durch diese Haltung sind die Reformer der 68er-Generation hier *in guter Gesellschaft mit den Vertretern eines herkömmlichen humanistischen Bildungsideals*, das sich von Bismarck’s „Graues Kloster“ bis zu den humanistischen Gymnasien der Adenauer-Ära hinzieht. „Bildung ist (hier aber, d. Verf.) zugleich... auch (stets) Medium der sozialen Abgrenzung, sie dient der Legitimation von (sozialer) Hierarchie und Ungleichheit; Sie ist... Medium der Selektion.“ (ebd.)

Weil Verkürzung und Instrumentalisieren von Bildung vermieden werden sollten, wurde lange Zeit *die Möglichkeit einer objektiven Untersuchung der Güte der Qualität des Unterrichts in Zweifel gezogen*. Die Erfahrungen anderer demokratischen Gesellschaften mit empirischen Verfahren zur Messung der Schülerinnen- und Schülerleistungen (im Falle der USA viele Jahr-

zehnte; aber auch in den angelsächsischen Ländern, in Irland, den Niederlanden und den skandinavischen Ländern bereits viele Jahre) wurden für nicht auf Deutschland übertragbar erklärt. Und dies, obwohl Lehrerinnen und Lehrer die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler ständig beurteilen. Bekanntlich werden von Lehrkräften Berechtigungen vergeben, die in erheblichem Maße über Sozialchancen entscheiden. Schulnoten sind Ranking und Selektion par excellence...

„Das Risiko... (schien zu, d. Verf.) groß, dass der Wunsch nach Messbarkeit und Vergleichbarkeit eben doch zu Verfahren und einer Diskussion von Ergebnissen führen, die hinter den anspruchsvollen Zielen zurückbleiben.“ (ebd.) Es bedurfte hier anscheinend des „TIMSS-Schocks“, als quasi zweitem Sputnikschock zumindest für Deutschland, um *den durchaus vorhandenen empirischen Studien nun zur notwendigen Aufmerksamkeit zu verhelfen*. Ich nenne an dieser Stelle beispielhaft die Studien von Fend (1998) und die SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke (1997).

Seit 1996/97 – also relativ zeitgleich zur TIMS-Studie – besannen sich die Bildungspolitiker mehrerer Bundesländer (NRW, Bremen, Hamburg, Brandenburg) auf die „*Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen*“ (Klemm 1998). Durch Musteraufgaben oder Vergleichsarbeiten soll die Vergleichbarkeit der Standards bei zunehmender Selbständigkeit der einzelnen Schule gesichert werden. Während in Baden-Württemberg, Bayern und im Saarland zentrale Abschlußprüfungen seit langer Zeit ihren festen Platz haben und nach 1990 in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen „beibehalten“¹ wurden, sind Qualitätssicherungsmaßnahmen auf der Basis von landesweiten schriftlichen Vergleichsarbeiten für die anderen neun Bundesländer in der Regel Neuland. Die Gewöhnungsbedürftigkeit artikuliert sich in Bremen und Hamburg bei einem Teil der Schulen und der GEW auch entsprechend heftig.

Der eigentliche Durchbruch für den empirischen Ansatz kam mit der Entscheidung für die *OECD-Vergleichsuntersuchung PISA* („Programme for International Student Assessment“) und dem „Konstanzer Beschluß“ der KMK vom Oktober 1997, in Zukunft länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland durchzuführen, zumal diese Erhebung mit PISA gekoppelt wird. Hierbei soll auch die aktive Sprachkompetenz (Rechtschreibung, Grammatik, freie Texte) getestet werden.

PISA wird bekanntlich in den nächsten zehn Jahren jeweils dreimal die Bereiche „reading literacy“ („Lesefertigkeit“), „mathematics literacy“² und „science literacy“ sowie „cross curriculum competencies“ in Verbindung mit

1 Ich sage „beibehalten“, weil die DDR-Schule bekanntlich zentralistisch organisiert war. Hier wurde also die Praxis der DDR weitergeführt.

2 Die offizielle Definition zeigt sehr gut, welcher Untersuchungsansatz dabei verfolgt wird. So lautet z.B.: die PISA Definition für „Mathematics Literacy“ „Mathematics Literacy is an individual's ability to identify, to understand, to make wellfounded judgements about, and to engage in the role that mathematics plays in dealing with the world, as needed for that individual's current and future life as a constructive, concerned, and reflective citizen.“

den schulischen und außerschulischen sozioökonomischen und -kulturellen Lernbedingungen („School and Student Questionnaire“) untersuchen. Die Definition der Fertigkeiten bzw. der Kompetenzen läßt auf einen Untersuchungsansatz schließen, bei dem es spannend werden dürfte, inwieweit sich deutsche Schulen im internationalen Wettbewerb behaupten.

Gründe für eine eher vorsichtige „Erfolgsprognose“ meinerseits liegen z.T. in *veralteten curricularen Ansätzen* und wohl vor allem in den *didaktischen ‚Alltagskonzeptionen‘*, welche die Unterrichtspraxis fast aller Bundesländer immer noch prägen. Diese gehen kaum von integrierten und vernetzten Ansätzen aus und neigen eher zur isolierten ‚Häppchendidaktik‘ als zu einem Problemlösungsdenken in vernetzten Zusammenhängen. Daneben weisen praktische Erfahrungen bei Beobachtungen in Schulen und auch die Ergebnisse von TIMSS II darauf hin, dass es an Formen des intelligenten Übens mangelt. Diese sind aber Voraussetzung, um Wissen präsent zu haben und um Fertigkeiten und Kompetenzen selbständig und intelligent anwenden zu können. Auch die Bremer Ergebnisse im Fach Mathematik einer Untersuchung der Schülerinnen- und Schülerleistungen (USUS) im Bereich der 10. Jahrgangsstufe legen diese Interpretation nahe.

„Für die KMK bedeutet diese ‘empirische Wende’ in der Bildungspolitik, dass mehr als bisher geprüft und beraten wird, wieweit ihre Beschlüsse wirklich das erreichen, was sie programmatisch formuliert hat... Auch ist klar, dass Leistungstests bei fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen nur einen Teil des schulischen Lernens erfassen. Damit aber zu glauben, dass die Leistungen in den nicht-getesteten Bereichen um so besser seien, dürfte empirisch auf wackligem Boden stehen. Es dürfte auch schwer zu vermitteln sein, warum man fachliche und fachübergreifende Lernprozesse zugunsten sozialer und kultureller und anderer Lernziele vernachlässigen will. Im Übrigen kann vermutlich verallgemeinert werden, was Fend (1998) bereits umfänglich untersucht hat, dass nämlich die Vernachlässigung eines Bereichs oder Faktors schulischen Lernens immer auch negative Auswirkungen auf die anderen hat. Es gibt demnach keine besseren Lernergebnisse in einem schlechten Lernklima bzw. in einer Paukschule, und man erreicht auch kein stärkeres Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein, wenn die fachlichen Leistungen schlechter sind.“ (Schweitzer 1998)

Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik ist auch eine späte Bestätigung der Position von K. Ingenkamp, dessen Arbeit nicht unerheblich unter der Ignoranz durch Teile der hermeneutischen ‚Schulreformer‘ der 60er und 70er Jahre gegenüber der Empirie in den Sozialwissenschaften zu leiden hatte. Er stellte fest: „Selbstverständlich sind Schulleistungstests nicht gegen Mißbrauch gefeit, aber diese sind viel leichter überprüfbar und kritisierbar als bei subjektiven Methoden. Alle totalitären Ideologien haben objektive diagnostische Verfahren abgelehnt, weil ihre parteiischen Selektionen sich mit subjektiven Methoden leichter der Überprüfung entzogen. Ohne Schultests wäre die Benachteiligung der Kinder aus bestimmten Sozialschichten nicht exakt nachweisbar gewesen. Nur mit Hilfe von Schultests sind adaptiver Unterricht und Schulreformen zu verwirklichen. Die Anti-Test-Bewegung ist fachlich steril geblieben und hat keine Alternativen anzubieten.“ (Ingenkamp 1991)

Deshalb bringt es Bildungsreform nicht weiter, wenn sie lediglich trotzig auf bisherigen Glaubens- und Erfahrungspositionen beharrt. Ich schreibe diesen Artikel auch deshalb, weil ich Sorge habe, dass Meinungsbildner *meiner* Bildungsgewerkschaft mit dem ‚Nichtwahrhabenwollen‘ von Ergebnissen aus empirischen Erhebungen und den daraus folgenden notwendigen Kurskorrekturen die bildungspolitische Position der GEW in die Sackgasse manövrieren könnten.

Ich plädiere dafür, *Bildung und Leistung als Zusammenhang zu sehen!* Dieser Zusammenhang beinhaltet emanzipatorische und sozialelektive Faktoren. Dieses Risiko ist in der Bildungspolitik einer offenen Gesellschaft nur um den Preis der Ideologisierung vermeidbar. Insofern sind produktorientierte Untersuchungen der Schülerinnen- und Schülerleistungen wünschenswert. Sie sind aber nur *ein* Aspekt. Offensichtlich liegt der Kern der schulischen Leistungen aber im Unterrichtsgeschehen selbst.

Deshalb möchte ich ausdrücklich für Untersuchungen plädieren, welche die Qualität des Unterrichtsprozesses in den Blick nehmen. Die Schülerinnen und Schüler werden bei pragmatischen Ansätzen hiervon vermutlich am meisten profitieren. Es ist nicht zu akzeptieren, dass die Qualität der individuellen Lehrerarbeit und eines Kollegiums in Deutschland bisher so wenig systematisch evaluiert wird. Die externe Evaluation der Einzelschule und auch die schulübergreifende und vergleichende Beurteilung der schulischen Arbeit müssen in Deutschland – ähnlich wie in den Niederlanden – integraler Bestandteil des Schulsystems werden. Der GEW als Bildungsgewerkschaft steht es gut an, hier mit positiver Einstellung zur Qualitätsentwicklung konstruktiv auf zukünftige Ansätze Einfluß zu nehmen. Dabei gibt es in der Haltung bekanntlich einen entscheidenden qualitativen Unterschied zwischen orakelnder ‚Bedenkenträgerei‘ und kritischer Partizipation.

Literatur

- Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen. Weinheim
Ingenkamp, Karlheinz 1991: Pädagogische Diagnostik. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim, S.771
Klemm, Klaus 1998: Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen. In: H.-G. Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim 1998, S.271-294
Schlömerkemper, Jörg 1998: Bildung bleibt wichtiger als Leistung! In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 3, S. 262-265
Schlömerkemper, Jörg 1998b: „Bildung“, „Leistung“ und „Qualitätssicherung“. Überarbeitete Fassung eines Beitrags zur GEW-Expertentagung in Kassel, September 1998, unveröff. Manuskript
Schweitzer, Jochen 1998: Die ‚empirische Wende‘ in der Pädagogik. In: Schulbeispiele. Nr. 27, Bremen 1998 (dieser Artikel kann bei der Schulinspektion Bremen angefordert werden)
Weinert, Franz E.& Helmke, A.1997: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim

Hajo Sygusch, geb. 1952, ist seit 1996 Mitglied der Schulinspektion Bremen;
Anschrift: c/o Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport, Rembertiring 8-12, D-28195 Bremen;
e-mail: HSygusch@bildung.bremen.de