

Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter

Offensive Pädagogik. Schulleistungsvergleiche - Ja oder Nein?

Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 406-410



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter: Offensive Pädagogik. Schulleistungsvergleiche - Ja oder Nein? - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 406-410 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309403 - DOI: 10.25656/01:30940

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309403>

<https://doi.org/10.25656/01:30940>

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 4

Offensive Pädagogik: Schulleistungsvergleiche – Ja oder Nein?

406

Unsere Schulen sind auf den Prüfstand gestellt – TIMSS und PISA haben die Frage aufgeworfen, ob unsere Lehrerinnen und Lehrer lehren, was sie lehren sollten bzw. ob die Schülerinnen und Schüler lernen, was sie lernen sollten. Können zentrale Prüfungen oder gar Leistungsvergleiche mit internationalen Standards zur „Qualitätssicherung“ beitragen, müssen sich die Schulen diesen Tests stellen oder wird dadurch die pädagogische Entwicklung der Schulen eher verhindert?

In der Rubrik „Offensive Pädagogik“ wird diesmal nicht nur eine Position vorgestellt, sondern kontrovers diskutiert: Hans-Georg Herrlitz widerspricht zunächst der nach seinem Verständnis gefährlichen Ablehnung von Leistungsvergleichen, wie sie vor allem aus Kreisen reformorientierter Schulen formuliert wird. Dem wiederum widerspricht Dieter Weiland, indem er die Ziele dieser Initiativen unterstreicht und für einen anspruchsvollen Leistungsbegriff plädiert.

Sascha Koch

411

Wenn Schulforscher von Schulreform träumen

Theorie und Praxis in der 'Schulqualitätsforschung'

Nachdem die Schulforschung in den 70er Jahren nicht in dem erhofften Maße zu Veränderungen des Bildungswesens beitragen konnte, wechselte sie ihren Adressaten: statt an Politik und Öffentlichkeit wendet sie sich an die Schulpraktiker; sie argumentiert nicht mehr gesellschaftspolitisch, sondern pädagogisch. Dabei blieb jedoch der instrumentelle Charakter ihrer Bemühungen erhalten; diese Nähe zur Praxis gefährdet aber die Qualität solcher Forschung.

Wolfgang Schöning

424

Forschen in der Schulentwicklung?

Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten

Lehrerinnen und Lehrer sollen die pädagogische Schulentwicklung evaluativ begleiten und sich selbst über die Qualität der täglichen Arbeit vergewissern. Ihnen werden Tätigkeiten 'zugemutet', die bisher eher – wenn überhaupt – einer externen Forschung zugedacht waren. Dies berührt nicht nur die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch ihr professionelles Selbstverständnis und das Verhältnis zwischen den Fragestellungen der Praxis und denen der Theorie.

Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit

Variationen über einen einstmals geschätzten Berufsstand

In der Öffentlichkeit haben Lehrerinnen und Lehrer keine gute Presse – es fehlen aktuelle Studien, in denen das tatsächliche Ansehen der Lehrerschaft verlässlich erkennbar wird. Eine Freiburger Studie liefert erstmals seit 20 Jahren wieder Daten zum Lehrerbild. Fünf vorherrschende Lehrertypen wurden identifiziert: Der Besserwisser, der Frustrierte, der Biedermann, der Alternative und der Engagierte. Das früher dominante Bild des prügelsenden Paukers wurde durch den „entwaffneten Lehrer“ verdrängt. Insgesamt wird ein dramatischer Einbruch in der Wertschätzung dieses Berufs erkennbar.

Willi Wolf, Ute Göbel-Lehnert, Peter Chroust

451

Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Ihre Formen und Wirkungen im Spiegel empirischer Untersuchungen

Die Lehrerfortbildung befindet sich im Umbruch von der traditionell personenbezogenen „schulexternen Lehrerfortbildung“ in Richtung stärker systembezogener „schulinterner Unterstützungsaktivitäten“ (beispielsweise „Schulinterne Lehrerfortbildung“, „Pädagogische Tage“, „Organisationsberatung“ usw.). In dieser Situation kann es hilfreich sein, die traditionelle Lehrerfortbildung aus der Sicht der Abnehmer zu bilanzieren und die Erfahrungen und Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern deutlich zu machen.

Manfred Rotermund

468

Professionalität und Praxissemester

Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung

Die Reform der Lehrerbildung ist seit einigen Jahren wieder ein Thema der bildungspolitischen Diskussion, die Verbesserung der Lehrerbildung ist (wie immer) das Ziel. Wie die Lehrer(aus)bildung reformiert werden soll, ist strittig: Kann auf verpflichtende, direkte Praxiserfahrungen in der Schule verzichtet werden oder sind die Schulpraktischen Studien ein unverzichtbares Element universitärer Lehrerbildung, das sogar zu einem Praxissemester ausgeweitet werden sollte, wie das einige Bundesländer planen? Die Pläne dieser Bundesländer werden vergleichend vorgestellt und beurteilt.

Hans-Martin Stimpel

478

Der Primat des Pädagogischen

Kleine Laudatio auf die Pädagogische Hochschule und die Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Von der Pädagogischen Hochschule zur Erziehungswissenschaftlichen Fakultät hat die Lehrer(aus)bildung in Göttingen (und ähnlich an vielen Standorten) eine wechselvolle Entwicklung vollzogen. Vieles war nach 1945 an die besonderen Umstände der Zeit gebunden, im Rückblick erscheint dennoch vieles, was damals entwickelt (und in Göttingen jüngst durch administrative Entscheidungen abgebrochen) wurde, der Erinnerung und des Nachdenkens wert.

Marc Böhm und Kirsten Hoffmann

490

Berufseinsteiger und Schulentwicklung

Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen

Junge Kolleg/innen werden beim Berufseinstieg häufig mit der Erwartung konfrontiert, zur Schulentwicklung beizutragen. Welche Rolle können bzw. wollen junge Lehrerinnen und

Lehrer in ihrer Schule spielen? Sind sie bereit und fühlen sie sich in der Lage, Schulentwicklung vor Ort voran zu treiben? Welche Erfahrungen machen sie dabei? Welche Rolle spielt ihre Kooperationspraxis? 16 Berufseinsteiger/innen wurden dazu ausführlich befragt.

Jürgen Klausnitzer

504

Privatisierung im Bildungswesen?

Eine internationale Studie gibt zu bedenken!

Die Reform des Bildungswesens wird seit geraumer Zeit unter Stichworten wie Dezentralisation, Autonomie, Markt u.ä. diskutiert. Für die Entwicklung in Deutschland könnten Erfahrungen in vergleichbaren (kapitalistischen) Ländern wichtige Hinweise geben auf Gefahren und (vielleicht) vermeidbare Nebenwirkungen. Eine entsprechende Studie von Whitty, Power und Halpin aus dem Jahr 1998 wird hier referiert.

Neuerscheinungen:

- Heidemarie Kemnitz: Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. (HGH)
- Reinhard Bergner: Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. (HGH)
- Christa Händle: Lehrerinnen in System und Lebenswelt. (Kaiser)
- Christa Händle, Wolfgang Nitsch und Christa Uhlig: Lehrerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen im Transformationsprozess. (Kaiser)
- Harald Ludwig (Hg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. (Wrobel)
- Peter Heyer, Ulf Preuss-Lausitz, Jutta Schöler: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ (Händle)
- Witlof Vollstädt, Klaus-Jürgen Tillmann, Udo Rauin, Katrin Höhmann und Andrea Tebrügge: Lehrpläne im Schulalltag. (JöS)
- Astrid Kaiser: Anders lehren lernen. (Carle)
- Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. (Lißmann)
- Renate-Berenike Schmidt und Michael Schetsche: Jugendsexualität und Schulalltag. (Sielert)
- F. A. W. Diesterweg: Sämtliche Werke, II. Abt., XIX. Band. (HGH)
- Armin Bernhard: Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. (HGH)
- Manfred Heinemann (Hg.): Zwischen Restauration und Innovation. (HGH)
- Ralf Hickethier: Mut zum Ganzen: Ordnung und Freiheit. (JöS)
- Gerd Iben, Peter Kemper und Michael Maschke (Hg.): Ende der Solidarität? (JöS)
- Gerd Reinhold, Guido Pollak und Helmut Heim (Hg.): Pädagogik-Lexikon. (JöS)
- Ralf Laging (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. (JöS)
- Peter Diepold und Paul Tiedemann: Internet für Pädagogen. (Wrobel)

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

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 2000 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 2000 kostet das Abonnement DM 94,-, für Studenten DM 78,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 4

Pedagogy on the offensive: 406

Comparisons in school achievement – yes or no?

A controversy

Our schools are taken to the test-bench – TIMMS and PISA have raised questions concerning the quality of teaching and learning. Are our teachers teaching what they are supposed to teach and conversely are our students learning what they are supposed to learn? Are tests or even comparisons of achievement based on international standards an appropriate means to guarantee quality, do schools have to face up to these tests or is the pedagogical development of schools impeded?

Sascha Koch

411

When school researchers are dreaming about school reform

After it has become obvious that school research did not contribute to changes in educational institutions to the extent desired it changed its addressee: instead of turning to politics and the public, it turned to school practitioners; instead of arguing politically it argued pedagogically. However, the instrumental character of its strivings remained the same; this closeness to practice might pose a threat to the quality of research.

Wolfgang Schöning

424

Research in school development

How teachers might deal with new requirements

Teachers are supposed to guide and evaluate school development and ascertain the quality of their daily work. They are expected to 'take on' tasks that have until recently been part of external research, as far as they have been considered at all. These new requirements affect not only the working hours of teachers, but also their professionalism and the relation between the theory and practice.

Heiner Barz und Thomas Singer

437

The public image of teachers

Variations on a formerly highly esteemed profession

Teachers don't receive a good press – there is a lack of current studies that reliably present the reputation of the staff. For the first time since twenty years a Freiburg study provides data on the image of teachers. Five predominant types of teachers have been identified; The know-all, the frustrated, the square, the hip and the committed. The formerly dominant image of the beating 'Pauker' has been replaced by the disarming teacher. All in all, the breakdown in public esteem of this profession is rather dramatic.

Further education of teachers

Forms and impact mirrored by empirical research

Further education of teachers is changing from the traditionally personrelated 'school external further education for teachers' in the direction of a more systems-related, 'internal support activity' (for example, 'school internal further training', 'pedagogical days', 'organisations consulting' etc.). It might be helpful in this situation to take stock of traditional further training from the perspective of the 'customer' and make the expectation and the experience of teachers explicit.

Manfred Rotermund

468

Professionalism and practice semester

School practical studies in teacher training

In recent years, the reform of teacher training has again been put on the agenda of educational policy, (as always) the aim is the improvement of teacher training. The controversy focuses on the question whether or not practical exposure to schools should be integrated into the course-work at the university. Some states (Bundesländer) are even considering to set aside a full semester for teacher training. These plans shall be considered in a comparative perspective.

Hans-Martin Stimpel

478

The primacy of the pedagogical

Lauding the education department and the teacher training college

From teacher training college to education department, teacher training in Göttingen and in other locations, has undergone a changeable development. In 1945, many traits were linked to special circumstances; in retrospect, much that has been developed back then, (and has recently been broken off in Göttingen and elsewhere by administrative decisions) is worthy of remembrance and consideration.

Marc Böhm und Kirsten Hoffmann

490

Young professionals and school development

How young teachers want to change instruction and the schools and what they experience

Young colleagues are often expected to contribute to school development. Which role can young teachers play in their schools? Are they ready and able to promote school development? How do they conceive their role? How do cooperations work? Sixteen young professionals have been interviewed.

Jürgen Klausenitzer

504

Privatisation in education?

An international study is to be thought over!

Recently, educational reform is discussed under the keywords: decentralisation, autonomy, free market, etc. For the development in Germany the experience made in comparable capitalistic countries could contain hints to dangers and (perhaps) unwanted side effects. A study conducted by Whitty, Power and Halpin dating from 1998 is presented to the German public.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Offensive Pädagogik

Schulleistungsvergleiche – Ja oder Nein?

Vorbemerkung: In der Rubrik „Offensive Pädagogik“ wird diesmal nicht nur eine Position vertreten, sondern kontrovers diskutiert: Hans-Georg Herrlitz widerspricht zunächst der nach seinem Verständnis gefährlichen Ablehnung von Leistungsvergleichen, wie sie vor allem aus Kreisen reformorientierter Schulen formuliert worden ist. Dem wiederum widerspricht Dieter Weiland, indem er die Ziele dieser Initiativen unterstreicht und für einen anspruchsvollen Leistungsbegriff plädiert.

Die Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift seien zum einen auf die (durchaus kontroversen) Beiträge in den jüngsten Heften (insbesondere Heft 2/99) verwiesen und zum anderen herzlich eingeladen, die Kontroverse mit eigenen Äußerungen fortzuführen.

Hans-Georg Herrlitz

Auf Entwicklung muss Evaluation folgen!

Auf dem diesjährigen Bundeskongress der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule wurde ein Resolutionsentwurf diskutiert, der sich vehement gegen Schulleistungsvergleiche wendet und stattdessen eine „reformorientierte Schulforschung“ fordert, die darauf gerichtet sein soll, ...

- „zur optimalen, solidarischen Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und Förderung aller Schüler und Schülerinnen beizutragen“ sowie
- Lehrende und Lernende zu stärken, damit sie die notwendigen Entwicklungen und Reformen mit Engagement in Angriff nehmen.“

Gleichzeitig und mit vergleichbarer Zielsetzung entstand an einigen Gesamtschulen (u. a. auch an der Laborschule Bielefeld) eine Initiative, die sich kritisch mit dem „quantitativ-technokratischen Bildungsverständnis“ der neuerdings herrschenden Bildungspolitik auseinandersetzt und stattdessen plädiert ...

- ... „für ein neues Verständnis von Leistung und Qualität“,
- ... „für ein Verständnis von Bildung im Sinne Humboldts“
- ... und „für eine Bildungsreform, die diesen Namen verdient“.

Angestrebt, so heißt es am Ende dieses Papiers, werde „ein Bündnis zwischen Schulen, Fachdidaktiken, Vertretern der Erziehungswissenschaft und der Wirtschaft, das die notwendige Entwicklungsarbeit in Gang bringt. Dazu gehören auch neue Formen der Qualitätssicherung, die dem hier vertrete-

nen Verständnis von Schulqualität entsprechen. Quantitative Vergleichstests tun das nicht.“¹

Bei allem Verständnis für die in Schulen und gerade in Gesamtschulen weit verbreitete Vorstellung, dass Schulforschung nur dann sinnvoll ist, wenn sie der praktischen Schulentwicklung dient, bezweifle ich nicht nur, dass diese Position, wenn sie derart antagonistisch vertreten wird, in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation durchgehalten werden kann, sondern ich halte sie auch schlicht für unvereinbar mit dem Auftrag pädagogischer Wissenschaft, den Zustand von Schulen und ggf. den Fortschritt von Schulentwicklung zunächst einmal methodisch überzeugend festzustellen. Ich erläutere in aller Kürze:

(1.) Vor dreißig Jahren begann in der Bundesrepublik mit der Gesamtschul-Empfehlung des Deutschen Bildungsrats ein Schulreformprozess, an dem sich bekanntlich zahlreiche Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler beteiligt haben. Die Parole „Entwickeln statt Evaluieren!“ war damals nicht nur sinnvoll, sondern zwingend geboten. In diesem Sinne hat sich z. B. auch das Pädagogische Seminar der Universität Göttingen von 1972 bis 1982 mit seiner Projektgruppe SIGS („Soziale Interaktion an Gesamtschulen“) aktiv und, wie ich finde, erfolgreich an der theoretischen Begründung und praktischen Implementierung des Team-Kleingruppen-Modells an der IGS Göttingen-Geismar beteiligt, und viele der damaligen Kombattanten und Sympathisanten sind auch heute noch in Schule, Schulverwaltung oder Hochschule gesamtschulpädagogisch tätig.

(2.) Was damals begonnen wurde und sich fast dreißig Jahre lang entwickeln konnte, bedarf nun im Interesse der Schule selbst einer wissenschaftlich seriösen, also ergebnisoffenen Beantwortung der Frage, ob und in welchem Maße sich die ursprünglich geplanten und implementierten Konzeptteile z. B. von TKM bewährt haben oder nicht:

- Wie hat sich die „Lerndiagnose“-Arbeit in den einzelnen Teams entwickelt und welche Typen von „Lernentwicklungsberichten“ lassen sich team-, geschlechts- und fachspezifisch feststellen?
- Welche Formen von „innerer Differenzierung“ bestimmen den Alltag des Unterrichts und als wie erfolgreich lassen sich die gefundenen Verfahren bewerten?
- Wie hat sich die Zusammensetzung der IGS-Schülerschaft seit 1975 in der Konkurrenz mit den übrigen weiterführenden Schulen verändert und was folgt daraus ggf. für die allgemeine und die fachspezifische Lernförderung? etc., etc.

So ärgerlich und doppelbödig im Augenblick auch manches Evaluationsgeschrei sein mag – die Gesamtschulen können sich genauso wenig wie alle anderen Schultypen einer gründlichen Bilanzierung ihrer Arbeit entziehen. Wer heute immer noch „Evaluation“ durch „Entwicklung“ ersetzen

1 Annemarie von der Groeben, Wolfgang Jasper, Brigitte Kosiek: Für ein neues Verständnis von Leistung und Qualität. Eine Initiative zur Diskussion um Leistungsvergleiche (Kontaktadresse: Brigitte Kosiek, Olof-Palme-Gesamtschule Hiddenhausen, Pestalozzistr. 5, 32120 Hiddenhausen).

möchte, setzt die Gesamtschule nolens volens dem Verdacht aus, sie hätte etwas zu verbergen.

(3.) Da die Gesamtschulen voll in das althergebrachte Berechtigungssystem des deutschen Schulwesens eingespannt sind, wäre es völlig illusorisch, Fachleistungsvergleiche im „Wettkampf der Systeme“ vermeiden zu wollen. Das war übrigens auch schon eine Einsicht der Gesamtschul-Empfehlung von 1969, deren letztes, immer noch lesenswertes Kapitel dem so überaus komplexen Thema „Wissenschaftliche Kontrolle von Versuchen mit Gesamtschulen“ gewidmet ist. Was dort steht, hat mich ebenso überzeugt wie die Argumentation von Klaus-Jürgen Tillmann in den „Gesamtschul-Kontakten“ 4/98 und 1/99:

- „Fachleistungen sind ein legitimes, ein wichtiges output-Kriterium für Schule. Schulqualität muss sich nicht nur, aber auch daran messen lassen.“
- Die „reformorientierte Schulforschung“ habe stets einen großen Bogen um das Kriterium „Fachleistung“ gemacht und sich stattdessen umso intensiver mit Schulklima, Schulfriedenheit, Lehrerkooperation befasst. „Alles wichtige Merkmale, gewiss. Doch die Frage nach der Güte von Fachleistung lässt sich offensichtlich nicht tabuisieren, wenn es um Schulqualität geht.“
- Wir sollten lernen, mit Leistungsvergleichsstudien gelassener umzugehen.“

Ich habe gehofft und hoffe immer noch, dass mit Tillmanns Thesen und insbesondere auch mit den Untersuchungsergebnissen von Helmut Fend eine solide Plattform gefunden sei, auf der sich reformorientierte Lehrkräfte aller Schularten, Schulverwaltungsbeamte und Schulforscher auf eine gemeinsame Evaluationsstrategie, auf einen gemeinsamen Begriff von Schulqualität verständigen können. Erst wenn das gelingt, wird es auch möglich und konsensfähig sein, die missbräuchliche Verwendung von scheinbar gesicherten Testergebnissen und insbesondere die abenteuerlichen Ranke-reien zurückzuweisen und zu verhindern. Gelingt das nicht, sondern zieht sich die Gesamtschule in den Schmollwinkel ihrer guten Absichten zurück, dann wird sie, so befürchte ich, unter den gegebenen politischen Bedingungen in arge Schwierigkeiten geraten.

Hans-Georg Herrlitz, geb. 1934,
Dr. phil.; Professor am Pädagogischen Seminar
der Universität Göttingen; Schriftleiter dieser Zeitschrift;
Anschrift: Am Kreuze 53, 37075 Göttingen

Evaluation muss einem anspruchsvollen Leistungsbegriff entsprechen!

Hans-Georg Herrlitz bezieht sich im vorstehenden Beitrag auf zwei Texte, denen m. E. ganz andere Intentionen zugrunde liegen als die hier vermuteten bzw. angedeuteten. Ich möchte dies in folgenden Punkten erläutern:

(1.) Herrlitz unterstellt den von ihm zitierten Texten, sie wollten Argumente dafür liefern, dass sich die Gesamtschulen „einer gründlichen Bilanzierung ihrer Arbeit entziehen“ und Evaluation mit der Parole „Entwicklung statt Evaluation“ abwehren können.

Diese Darstellung verkehrt die Zielsetzung der beiden Texte in ihr Gegenteil, denn zwei Kernsätze der Texte lauten:

- „Gleichwohl ist Schulforschung so nötig wie je. Denn die Schule muss sich verbessern.“ (Entwurf einer Berliner Erklärung der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule – GGG)
- „Schulen haben die Aufgabe, die ihnen anvertrauten Kinder zu möglichst guten Leistungen zu befähigen. Es gibt keinen höheren Leistungsanspruch als den, dass jeder Mensch sein Bestes tut.“ (Initiative)

(2.) Beiden Erklärungen geht es im Kern um ein angemessenes Verständnis von Leistung und Schulqualität auf der Höhe der aktuellen wissenschaftlich-pädagogischen Diskussion. Für einen solchen zeitgemäßen Lern- und Leistungsbegriff sind folgende Merkmale konstitutiv:

- Lernen ist ein dynamischer Prozess. Der Prozess ist von zentraler Bedeutung für die Qualität des Ergebnisses.
- Es geht um Verstehensprozesse; diese sind komplexer als die schlichte Aneignung von Faktenwissen.
- Individualität und Vielfalt der Lernprozesse sind wichtige Bedingungen erfolgreichen Lernens.
- Gelingendes Lernen und Leistung setzen aktive und selbstbewusste Beteiligung der Lernenden voraus.
- Schulisches Lernen ist auch ein sozialer Prozess; Lernerfolg und Leistung hängen eng mit sozialer Interaktion zusammen.
- Neben dem Wissen müssen Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln im Zentrum schulischen Lernens stehen.
- Lebensprobleme überlagern häufig die Lernprobleme; Schule kann sie nicht ignorieren.

(3.) Die von Herrlitz erwähnte Projektgruppe SIGS zur wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung des Team-Kleingruppen-Modells (TKM) an der IGS Göttingen-Geismar (eingerrichtet 1972) war früher ein Versuch, ein umfassendes Verständnis von schulischem Lernen und schulischer Leistung in den Blick wissenschaftlicher Schulforschung zu nehmen. Keineswegs stand diese Forschungsarbeit unter der Parole „Entwicklung statt Evaluation“. Vielmehr wurden Entwicklung und Evaluation vom ersten Tag der Schulpraxis an in einem engen Zusammenhang gesehen. Jederzeit und von der ersten Unterrichtseinheit an hieß die Frage auch: Was haben die eingeleiteten Entwicklungen gebracht, zu welchen Lernergebnissen und Lernleistungen haben sie die Schülerinnen und Schüler befähigt?

Da ich dies über 15 Jahre als Didaktischer Leiter der IGS Göttingen intensiv verfolgen konnte, sind mir Aussagen völlig unverständlich, in denen – wie in der von Herrlitz hier noch einmal verstärkten Einlassung Klaus-Jürgen Tillmanns – der reformorientierten Schulforschung vorgeworfen wird, sie habe stets einen großen Bogen um das Kriterium Fachleistung gemacht, Träfe diese Behauptung zu, hätten die Schulforscher jahrelang ihre zentrale Aufgabe verfehlt und sie stellten sich nachträglich eine ziemlich umfassende Bankrotterklärung aus. In Wahrheit ist Tillmanns viel zitierte Erklärung eine leichtfertige Bedienung von bestehenden Vorurteilen.

(4.) Grundlage der schulischen Praxis in den Gesamtschulen und ihrer wissenschaftlichen Evaluation, wie sie z.B. in Göttingen entwickelt wurde, war allerdings ein Lern- und Leistungsbegriff, an dem jetzt auch der Text der „Initiative“ festhält. Es ist der Versuch, den schmalbrüstigen, auf kognitive Fachleistung eingeeengten traditionellen Schulleistungsbegriff zu überwinden zugunsten eines erweiterten, anspruchsvolleren und zeitgemäßen Verständnisses von Schulleistung. Selbstverständlich bemühte sich seinerzeit auch die Göttinger wissenschaftliche Begleitgruppe unter der Leitung von Herrlitz darum, diesem anspruchsvollen Verständnis von Schulqualität inhaltlich und methodisch gerecht zu werden.

(5.) Die gegenwärtig tonangebende und von der Bildungspolitik begierig aufgegriffene Art der empirischen Schulforschung nach dem Muster von TIMSS und BIJU und – soweit absehbar – auch der in der PISA-Studie geplante überregionale Einsatz standardisierter Testbatterien fällt erheblich hinter die Forschungsansätze zurück, wie sie SIGS und andere Projekte in den 70er und 80er Jahren zu entwickeln begonnen haben.

(6.) Die flächendeckenden Vergleichstests mit ihrem quantitativ-technokratischen Bildungsverständnis sind ungeeignet, über Lern- und Bildungsprozesse in dem oben skizzierten Sinn verlässliche Aussagen zu machen, da sie nur isolierte Teilaspekte der Lernleistung erfassen. Sie sind kontraproduktiv, weil sie die Schulpraxis wieder auf einen überholten Lern- und Leistungsbegriff einzuengen und die an vielen Schulen bereits eingeleiteten Qualitätsentwicklungsprozesse zu behindern und zu ersticken drohen. Dieser „Roll-back-Prozess“ hat – verursacht durch entsprechende Folgemaßnahmen verschiedener Kultusministerien – bereits eingesetzt.

(7.) Die empirische Schulforschung hat – so scheint mir – gegenüber einer vielfach schon innovativen Praxis einen wachsenden Nachholbedarf. Hier ist Entwicklungsarbeit in Bezug auf ein wissenschaftlich-empirisches Forschungsinstrumentarium angesagt, mit dem verlässliche Aussagen über Schulqualität in einem anspruchsvollen Sinne gemacht werden können. – Nichts anderes als dieses fordern die beiden in Rede stehenden Texte!

Dieter Weiland, geb. 1940,
von 1975 bis 1990 Didaktischer Leiter der
Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar;
von 1993 bis 1999 Vorsitzender der Gemeinnützigen
Gesellschaft Gesamtschule; Mitglied der Schriftleitung;
Anschrift: Haardtfeld 9, 37127 Niemetal-Ellershausen