

dung. Beide Erscheinungsformen von Bildungschancen – Wettbewerbschancen und Teilhabechancen – unterliegen sich historisch wandelnden sozialen Einschränkungen („Zuschreibungen“). Diese können sich im Zuge von historischen Individualisierungsprozessen differenzieren oder auch abschwächen; zudem ist ihr Einfluss zu Beginn der Bildungsbiographie stärker als am Ende. Aber sie bleiben Kristallisationspunkte für politische Forderungen nach Gleichheit der Wettbewerbsbedingungen und nach Gleichheit der Bildungsteilhabe.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa.
- Flitner, Andreas 1977: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München: Piper.
- Flitner, Andreas 1985: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, I, S. 1-26.
- Heckhausen, Heinz 1981: Chancengleichheit. In: Schiefele, H. und Andreas Krapp (Hg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, S. 54-61.
- Herrlitz, Hans-Georg 1984: Art. Schule – Schultheorie. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. Neuausgabe, 6. Aufl. München: Piper, S. 506-509 (zuerst 1974).
- Hurrelmann, Klaus 1983: Kinder der Bildungsexpansion. Die Interpretation der eigenen Bildungs- und Berufschancen durch Angehörige der Jahrgänge 1962-1964. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3, S. 263-283.
- Preuss-Lausitz, Ulf 1997: Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne. In: Die Deutsche Schule. 89, 4, S. 429-445.
- Schlömerkemper, Jörg 1986: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, S. 405-416.
- Titze, Hartmut 1975: Erziehung, Selektion und Berechtigung. In: Die Deutsche Schule 67, 6, S. 378-392.
- Titze, Hartmut 1999: Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik. 45, 1, S. 103-120.

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“. Er plädiert dafür, „die empirische Wendung der pädagogischen Wissenschaften ... endlich zu vollziehen“ (1999: 144).⁴⁰ [...]

40 [In: Die Deutsche Schule, 2/1999. In diesem Band auszugsweise abgedruckt im Textblock „TIMSS- und PISA-Schock“.]

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. [...] 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. [...] 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. [...]

Wo liegen die Wurzeln von Unterrichtsqualität?

[...] [Das wichtigste Kriterium], nach dem sich Unterricht bewerten lässt, ergibt sich [aus der] Frage, ob und wie er auf die Unterschiedlichkeit der Kinder eingeht. Guter Unterricht wäre demnach daran zu erkennen, dass er deren je individuellen Stand prinzipiell positiv bewertet und alle Hilfen bereitstellt für ihre weitere Entwicklung. 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 weiterführende 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“ (ebd., 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 säuberlich getrennt auftauchen, sondern oft eine schwierige Gemengelage ergeben [...]. Und alle diese Aspekte sind in sich wiederum äußerst komplex und von ver-

schiedenen Faktoren bedingt. Um herauszufinden, „wie die Realitäten wirklich sind“, muss man also sehr genau hinsehen. Dafür aber sind quantitative Vergleichsuntersuchungen nicht das geeignete Instrument, weil sie die Komplexität des Gesamtgefüges „Unterricht“ nicht erfassen, nicht an die Wurzeln reichen können. Um zu ihnen vorzudringen, bedarf es weiterführender qualitativer Studien.

Zur Qualität sozialer Prozesse

[...] Aus empirischen Befunden ergibt sich 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. [...]

Lange weist auf die Wichtigkeit sozialen Lernens ausdrücklich hin und betont, es sei „unsinnig, fachliche gegen soziale Ziele aufzurechnen“ (ebd., 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. Gerade diese Dimension des Unterrichts ist durch quantitative Vergleichsuntersuchungen *nicht* zu erheben, aus dem bereits genannten Grund: Sie können das Gelingen oder Nicht-Gelingen von sozialen Lernprozessen nicht auf der Ebene erfassen, wo sie ablaufen. [...]

Gerade angesichts dieser Übereinstimmung in einer so grundsätzlichen Frage habe ich Mühe, Langes Argumentation nicht als widersprüchlich zu seinen eigenen Überzeugungen zu verstehen. [...] 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“ (ebd., 150). Da nicht alles zugleich messbar sei, müsse man sich entscheiden, welchem „Ausschnitt des Zielbündels“ (ebd., 151) man sich zunächst zuwenden wolle.

Wie will man denn aber „messen“, was Religions- oder Literaturunterricht in den Köpfen und Seelen 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. [...]

Mündigkeit und Verantwortung – zur Qualität überfachlicher Lernprozesse

[...] 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 einstehen, sich nicht beirren lassen von Mehrheitsmeinungen, den Mut haben, widersständig 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. [...] 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? [...]

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

[...] 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. [...] Zum gegenwärtigen Zeitpunkt [...] ließe sich ein interessantes Experiment durchführen, das wenig kostet und die genannte Frage pragmatisch klären könnte: Man bilde eine Experten-Kommission, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktik sowie der verschiedenen Schularten, und lasse sie Empfehlungen zum wirksamen Lernen von Sprach- und Lesefähigkeiten erarbeiten. Diese können dann später mit den PISA-Ergebnissen verglichen werden. Ich wage eine Vermutung: Gute Ideen gibt es zur Genüge, sie sind weltweit verbreitet, so dass Schulen voneinander lernen können. Es kommt darauf an, dass sie das auch tun. Und um das zu befördern, muss man „unten“ ansetzen, auf der Ebene der *einzelnen* Schu-

len. Wie auf der Ebene des Fachunterrichts scheint auch hier Individualisierung und Vielfalt der bessere Weg zu sein als „verordneter Gleichschritt“.

Die gegenwärtig in der Öffentlichkeit geführte Bildungs-Debatte gibt jedoch wenig Anlass zu der Hoffnung, die Entwicklung könne in diese Richtung gehen. 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. [...]

Wolfgang Klafki hat kürzlich noch einmal die Grundgedanken seines pädagogischen Leistungsbegriffs referiert, um daran seine Besorgnis über diesen Paradigmenwechsel zum Ausdruck zu bringen:

„Es (kommt) darauf an, das vorwiegend individualistisch-wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis in unseren Schulen durch einen Leistungsbegriff zu ersetzen, der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe orientiert ist. ... Eine Schule, die sich konsequent an solchen Kriterien orientiert, würde an ihre Schüler höhere Anforderungen stellen als die bisherige Schule. Sie wäre allerdings zugleich eine Schule, die sich kritisch auf gegenläufige Trends bezöge, die seit einigen Jahren wieder von einflussreichen gesellschaftlichen Gruppen und leider auch weiten Teilen der offiziellen Politik nachdrücklich propagiert werden.“ (Klafki 1999: 58)

[...]

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. Nicht nur die Schulaufsicht und die bevorstehende Vergleichsarbeit fordern das von ihnen ein, sondern auch und in erster Linie die Eltern und die Schülerinnen und Schüler selbst. Sie wollen wissen, was „zählt“. Und da dies 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. Wenn alle die beschriebenen Tätigkeiten nicht „zählen“, wird es sie nicht mehr geben. [...]

Vermutlich ist dieses generelle Umdenken mit all seinen Folgen so von niemandem gewollt, weder von den Forschern noch von den Bildungspolitikern. Geforscht wird „am lebenden Objekt“. 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. Das Problem entsteht also auf der Ebene der Interpretation und Bewertung und der Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind. [...]

Um Qualitätsmerkmale wie die [von mir] genannten zu evaluieren, bedarf es andere Instrumente: solcher, die die *Prozesse* in den Blick nehmen, die individuellen Lernwege, das Unterrichtsklima, die je unterschiedlichen Formen subjektiver Aneignung, und die Produkte im Kontext ihrer Entstehung interpretieren. Was für die Bewertung von Schülerleistungen längst bekannt ist, gilt erst recht für ein so komplexes Gebilde wie Unterricht: Beide sind mit quantitativen Messlatten (wie Noten von 1-6) nicht angemessen zu bestimmen. Das Instrument passt nicht zu seinem Gegenstand.

Was ist eine gute Schule?

Antinomien der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion

[...] Die Widersprüchlichkeit der gegenwärtigen Bildungsdiskussion versuche ich durch die nachstehende Liste von Antinomien auf den Punkt zu bringen, die zwei gedachten „gegnerischen Lagern“ zugeordnet werden. [...] Sie sollen den Prioritätenwechsel im Streit um Schulqualität illustrieren. [...]

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 Schule muss sich an den Leitwerten unserer Gesellschaft orientieren. Die Erfahrung von einem guten Leben nach diesem Maßstab 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 muss in jedem Unterricht gelten. Leistung muss nach objektiven Normen bewertet werden.	Leistung ist ein Prozess. In den Entwicklungsjahren muss er individuell gefördert werden. Dies ist zugleich der beste Weg zu objektiv guten Leistungen.
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. Das Wettbewerbs-Prinzip muss zwischen den Schulen ebenso gelten wie im Fachunterricht. [...]	Im Schulsport wird nicht für Olympia trainiert. Jedes Individuum soll seine Bestleistungen zu erbringen lernen, in Kooperation mit anderen und nicht gegen sie. Ein Ranking zwischen den Schulen gefährdet deren allgemeinen Bildungsauftrag. [...]
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.	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 externer Evaluation nach vorgegebenen Kriterien: empirischen quantitativen Vergleichsstudien.	Erkenntnis von einer besseren Pädagogik erwächst aus Beobachtung und Entwicklung der Praxis, die durch geeignete empirische Verfahren zu sichern sind.
Der output von Schule ist messbares Wissen.	Der output von Schule sind Menschen.
Niedrige Testergebnisse bedeuten schlechte Schulen.	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 1 sehr gut abgeschnitten. Fremde Vorbilder sind nicht ohne weiteres übertragbar, da u.U. mit unserer Kultur nicht vereinbar.
Die Qualität von Unterricht bemisst sich an den Durchschnittsleistungen einer Kohorte.	Die Qualität von Unterricht bemisst sich an der der individuellen und sozialen Lern- und Bildungsprozesse.
Schulen müssen dafür sorgen, dass in allen Jahrgängen einer Schultart 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.

[...] Dabei, so scheint mir, haben sich die Prioritäten in kurzer Zeit von B nach A verlagert, ohne dass dies je explizit diskutiert worden wäre. Sehr verkürzt und in bewusster Zuspitzung gesagt: Die Richtlinien spiegeln eher die Position B wider, die Maßnahmen zur Qualitätssicherung hingegen folgen eher der Position A. So kann die eine Intention die andere lahm legen.

Die Reformbewegung der 70er Jahre orientierte sich vorrangig an der Position B. [...] Nach dem Stand heutiger Didaktik (s.o.) dürfte das schlechte Abschneiden deutscher Schulen eher darauf zurückzuführen sein, dass die Position B nicht konsequent genug verwirklicht wurde. Das aber steht nicht zur Diskussion. Stattdessen werden die unter B genannten Orientierungen stillschweigend abgesagt. Oder aber man geht davon aus, dass sie von den Schulen selbstverständlich „mitbedient“ werden. [...]

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Schulen sollen ermutigt werden, ihre Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen, neue Wege zu erproben. Das ist der Kern des Konzepts verstärkter Schulautonomie. Dazu bedarf es autonomer Menschen

Schulen sollen ein Vorbild dessen sein, wozu sie erziehen: das ist die pädagogische Variante des gleichen Grundgedankens. Kinder lernen Selbstständigkeit und Verantwortung, indem man sie zunehmend selbständig und verantwortlich arbeiten lässt. An diesen Werten muss sich nicht nur die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule orientieren, sondern auch ihre eigene Weiterentwicklung. Andernfalls würde sie unglaubwürdig.

Aus verstärkter Autonomie ergibt sich eine verstärkte Rechenschaftspflicht dem Staat gegenüber. Lange vertritt mit Nachdruck die Position, externe Evaluation sei dazu notwendig. [...]

Lange [sagt auch]: „Veränderungen lassen sich nur mit, nicht gegen wesentlich Beteiligte erreichen“ (1999: 146). Zugleich übt er scharfe Kritik an Lehrerinnen und Lehrern, die Autonomie missverstehen als „Unterneh-

men zur Steigerung der eigenen Selbstzufriedenheit“ (ebd., 150), als „Möglichkeit sich in eine selbstbestimmte Welt des Traums von einer unbegrenzten pädagogischen Freiheit zu flüchten“ (ebd., 147) und darum externe Evaluation als „Sünde wider den heiligen Geist pädagogischer Unschuld“ (ebd., 150) ablehnen.

[...] 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 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 – und ihre pädagogische Arbeit bedroht. 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 setzt voraus, dass diejenigen, die das tun sollen, nicht „Objekte“ der Forschung sind, sondern handelnde Subjekte, deren Wissen zählt. [...]

Fazit: Die Blickrichtung ändern

Hermann Lange fordert, die „empirische Wende“ endgültig zu vollziehen. Meine Antwort: Der gegenwärtige Trend erfordert seinerseits eine empirische Wende, eine Korrektur 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 Erziehungswissen-

schaft ihre Beispiele dort gesucht und gefunden, wo Schulen eigene, neue Wege gegangen sind. Sie gilt es zu ermutigen. Mehr Autonomie, die die Bildungspolitiker darum den Schulen zugestehen wollen, macht jedoch keinen Mut, wenn sie zugleich mit geschwungener Anpassungs-Keule einherkommt. Diesen Widerspruch gilt es aufzuheben. Das geht nur, wenn es gelingt, die Verantwortlichen in der Bildungspolitik von der Notwendigkeit einer solchen Korrektur zu überzeugen. [...]

Die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sind gegenwärtig wohl am meisten verunsichert und können damit indirekt dazu beitragen, der Schulentwicklung eine Richtung zu geben, der sie im Grunde selbst nicht zustimmen würden. Sie wollen – natürlich! – das Beste für ihre Kinder. Da nun vorrangig oder ausschließlich messbare Leistungen „zählen“, sind sie bemüht, alles zu tun, um diese zu fördern – vom pränatalen Training bis zur Anmeldung im Gymnasium, auch wenn die Lehrer abraten und das Kind mit Nachhilfestunden regelrecht gequält werden muss. Sie fordern „Schnellzug-Klassen“ und Eliteschulen. Man muss nicht lange fragen, in welchen Stadtteilen diese liegen werden. Die Daten sind bekannt.

Die neue Zweiteilung in „Modernisierungsgewinner“ und „Modernisierungsverlierer“ ist demnach bereits „unten“ angelegt. Sie könnte, so der Alptraum, zu einer „Billigbeschulung“ der einen und einer Konzentration der Mittel in den „guten“ Schulen, somit zu einer vorrangigen Förderung der anderen führen. Hermann Lange wird mir in dem Urteil zustimmen, dass dies eine zutiefst inhumane Bildungspolitik wäre. Auch wenn das Ziel der Chancengleichheit zur Zeit gänzlich unerreichbar 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).

Literatur

- Klafki, Wolfgang: Gesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogische Implikationen zum Problembereich Leistung und Leistungsanspruch. In: Preuß, Eckhardt/Itz, Ulrike/Ulonska, Herbert (Hg.): Lernen und Leistung in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999, S. 45-66.
- Lange, Hermann: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule 91(2), S. 144-159.