

**Vorsicht vor uneinlösbaren Reformversprechen – Wirkungslose Reformen ändern an der Qualität von Schulen nichts.**

**Ein Kommentar zum Schulrechtsänderungsgesetz 2003**

von  
Prof. Dr. Rainer Dollase  
Universität Bielefeld  
Abteilung Psychologie  
Arbeitsgruppe Entwicklung und Erziehung



In jedem juristischen Regelwerk, auch im Schulrechtsänderungsgesetz 2003, erkennt man grundlegende Prinzipien, Theorien, implizite Annahmen über das, was die Qualität von Schule und Unterricht, von Erziehung und Bildung in unserem Lande stärken soll. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die implizite Theorie des Schulrechtsänderungsgesetzes und prüft, inwiefern diese mit dem erziehungswissenschaftlichen, empirischen Kenntnisstand, so wie er sich in den letzten Jahrzehnten aufgebaut hat, kompatibel ist.

Das Schulrechtsänderungsgesetz verspricht mehr Qualität von Unterricht und Erziehung. Dieses Versprechen ist nicht einlösbar. Das liegt an einem falschen Glaubenssatz, den soziologielastige BeraterInnen den Bildungspolitikern eingetrichtert haben: „Nur durch Strukturveränderungen verbesserst Du die Qualität“.

*Personale Qualität das Wichtigste*

Spätestens seit den frühen 70er Jahren ist bekannt (Weikart, 1972), dass es entscheidend auf die Persönlichkeit und die interaktiven Qualitäten von Lehrpersonen ankommt, ob Unterricht gelingt oder nicht, ob Erziehung ins Desaster führt oder erfreulich verläuft. In jeder Organisationsform kann man gut oder schlecht sein. Nur Strukturen, die direkt die Qualität des Personals verbessern, also erziehungspraktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsstrukturen verbessern die Qualität des Unterrichts (Dollase, 2002b).

PISA erlaubt im übrigen keinerlei kausalen Schlussfolgerungen darauf, was das schlechte Abschneiden denn verursacht hat. Falsch ist z.B. die Schlussfolgerung, dass nur Systeme mit einer integrierten Gesamtschule resp. Ganztagschule gut sind - auch schlechtere haben eine integrierte Gesamtschule resp. Ganztagschule. Falsch ist die These, dass die Siegerländer eine intensivere Vorschulerziehung hätten – in den skandinavischen Ländern wird später eingeschult und später im Kindergarten gefördert. Zu dem naiven Glauben, mit

Lernstandserhebungen könne man die richtigen kausalen Schlußfolgerungen ziehen, vgl. These 4.

### **1. Dem Schulrechtsänderungsgesetz liegen falsche Thesen über die Entwicklung und Erziehung kleiner Kinder zugrunde**

Den Änderungsparagrafen ist zu entnehmen, dass man von einer früheren Einschulung, von einem schnelleren Durchlaufen der Schule, von einem frühzeitigen Eingriff der Schule in den Entwicklungsweg eines Kindes (z.B. materialisiert als: Informationsgespräch, als frühzeitige Bildungsvereinbarung, als Erschwerung der Zurückstellung des Schulbesuches durch Vorziehen der Anmeldung etc.) eine Qualitätsverbesserung erwartet. Das geschieht trotz der IGLU-Ergebnisse, die ja gezeigt haben, dass deutsche Grundschüler im Vergleich zu anderen Nationen gar nicht so schlecht abschneiden wie Sekundarstufe-I-Schüler.

*Falsche These: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr...“*

Es müsste also jedermann, jederfrau eigentlich klar sein, dass die simple These „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ in dieser schlichten Form nicht stimmen kann. Die These hat eine lange Forschungsgeschichte und wurde bereits in den 70er Jahren seines pädagogischen Optimismus entkleidet (Krapp & Schiefele, 1976).

Auch die moderne Neuropsychologie und -biologie hat an pädagogisch relevanten Tatbeständen dem damaligen Erkenntnisstand nichts weiter hinzugefügt. Selbstverständlich ist die Banalität richtig, dass menschliche Lebewesen von der Geburt an lernen und ihre Eindrücke zu einem Bild der Welt im Kopfe zusammenfügen (und zwar selbsttätig), aber dieser altbekannte Umstand darf nicht dazu verleiten, anzunehmen, dass nur schulische Lernprozesse, schulisch dominierte Konzeptionen oder didaktisch abgeleitete Lernarrangements genau das sind, was man braucht, um die Bildung und die Lernentwicklung eines kleinen Kindes zu begünstigen.

*Frühe Lernfähigkeit heißt nicht, dass schulisches Lernen früh einsetzen muß*

Kinder lernen ganzheitlich im Spiel, in Satellitenbeziehungen zu ihren Bezugspersonen, sie lernen eigentlich in einem sozialen Arrangement, das in Familien, im Kindergarten und in Krabbelstuben noch am ehesten realisiert werden kann. Kinder lernen situationsorientiert – nicht orientiert an einem didaktischen Ansatz, nicht in schulähnlichen Kursen. Das hat HEAD

START, das haben die vielen Vorschulversuche in den 70er Jahren deutlich gezeigt (Dollase, 2002a).

Erst im Laufe ihres Lebens gelingt es jungen Menschen immer mehr, sich einem eher unnatürlichen Lernarrangement, das in Schule veranstaltet wird, anzupassen. Dieser Zeitpunkt ist, nach internationaler Forschungslage zu beurteilen, irgendwo zwischen dem 5. und 7. Schuljahr gegeben. Die skandinavischen Länder, das ist der Landesregierung NRW bekannt, schulen mit 7 Jahren ein und der PISA-Sieger Finnland hat erst kürzlich (im Jahre 2000) damit angefangen, so etwas wie schulähnliche Erziehung für die 6-Jährigen anzubieten. Die Bildungsversuche des Landes NRW, die ein erhebliches Geld für unser Land gekostet haben und zwischen 1970 und ungefähr 1978 als Längsschnittstudien durchgeführt wurden, haben sehr deutlich gezeigt, dass „die beste Schulvorbereitung ein guter Kindergarten“ ist. Die Vorverlagerung der Schule, wie sie in den damaligen Vorklassen einer stark am Spiel orientierten, aber dennoch sehr schulorientierten Art der Kleinkindbildung und -erziehung praktiziert wurden, waren der weiteren schulischen Karriere eines Kindes eher abträglich. Unabhängige Forschungsteams kamen alle zu einem übereinstimmenden Ergebnis, dass auch spielerische Versuche das schulische Lernen in Kursen, gebeugt über Mappen, längs von Förderplänen für die kleinen Kinder kein optimales Lernarrangement sind (Lazar & Darlington, 1982; Schweinhart & Weikart, 1988).

#### *Selbsttätiges Lernen und Lernen in Beziehungen zu Erwachsenen*

Kein Wunder auch. *Natürlich* ist für kleine Kinder, dass sie in Beziehungen, mit Bezugspersonen, in der Interaktion mit den Dingen lernen, dass sie sich selbstverständlich sehr früh auch alleine mit der Umwelt auseinandersetzen (entsprechende Untersuchungen sind seit Anfang der 70er Jahre bekannt: z.B. initiieren Kleinkinder zwischen 1 und 3 Jahren über 90 % ihrer Aktivitäten mit der sozialen und sächlichen Umwelt selbst). Kinder brauchen kein Sprachprogramm, das in Lektionen Tag für Tag durchgearbeitet wird, um sprechen zu lernen. Kinder brauchen auch keine Diplompädagogin, die ihnen das Krabbeln oder das Gehen auf zwei Beinen beibringt. Den Umgang mit der Schwerkraft lernen Kinder spielerisch und nebenbei. Was sie dafür brauchen, um diese selbst gesteuerten Lernprozesse von Anfang an durchführen zu können, sind kindgerechte Umgebungen, in denen es allerhand spielerisch zu entdecken gibt und in denen Bezugspersonen immer dann zur Verfügung stehen, wenn das Kind in Grenzsituationen oder in Situationen gerät, die es aus eigener Kraft nicht mehr bewältigen kann (White, Kaban, Shapiro, & Attonucci, 1976).

Für das Erlernen von Kulturtechniken hingegen braucht das Kinde den Erwachsenen. Er muß mit dem Kind im Handlungsvollzug sprechen. Auch Kinder aus Immigrantenfamilien benötigen keine Kurse, sondern das Eintauchen in eine versprachlichte deutsche Handlungswelt. Zwei 1-Jährige können sich gegenseitig nicht das Sprechen beibringen, auch zwanzig 3-Jährige werden es nicht schaffen. Kinder brauchen zum Sprechen lernen den Kontakt mit einem erwachsenen, vollständigen Sprachbild, brauchen jemand, der auch Relativsätze bilden kann und in anspruchsvolleren grammatikalischen Optionen mit dem Kind spricht. Dieses allerdings geht dem Kind nur ein, wenn es im Handlungsvollzug geschieht.

*Unternehmensberater sollen sich um die Schaffung von Arbeitsplätzen in der Wirtschaft kümmern, nicht um Elementarpädagogik*

Das sind alte, bekannte Tatsachen, die sich aber offenbar in einer zunehmend von Unternehmensberatern dominierten Schullandschaft nicht recht durchsetzen lassen. Da wird, etwa in einem FAZ-Interview mit dem Chef von McKinsey, einem Physiker, kinderlos, aber als Unternehmensberater in Sachen Schule und Kindergarten (sic!) tätig, „knallhart“ etwas gefordert (O-Ton: „Fremdsprachen- oder Musikunterricht“, „elementares mathematisches Denken“, „Qualitätsmessung“, „Eigenverantwortung“ etc.), was, wenn ich dasselbe Wort gebrauche, „knallhart“ längst durch Empirie widerlegt ist. Aus dieser Ecke ist außer verschnarchten Reformphrasen der 70er Jahre nichts Neues zu hören gewesen (vgl. hierzu den „Vorläufigen Rahmenplan für die Arbeit in Kindergärten“, 1972, NRWals Anlage zum Kindergartengesetz 1972). Schade, dass auch im Schulkrechtsänderungsgesetz 2003 derlei Derivate zu lesen sind.

*Kontrast zwischen Elementar- und Primarbereich als Entwicklungsanreiz*

Auch eine inhaltliche Kontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Bemühungen um das Kind muss nicht unbedingt sein, da auch *Kontraste* zwischen solchen Lebensabschnitten durchaus ihren Entwicklungsanreiz ausüben können (Dollase, 1978). Das entspricht der Lehre von den Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1948, 1956).

*Erziehung ist nicht mit der Erreichung von Erziehungszielen vergleichbar*

Die Entwicklung, Bildung und den Lernfortschritt von kleinen Kindern zu befördern, ihn kontinuierlich zu steigern, ist schwieriger als es uns Schulrechtsänderungsgesetze und die entsprechenden Begründungen bzw. politischen Verlautbarungen einreden wollen. Erziehung, die sich als ein manipulatives Vorhaben, ein Brötchenbacken im Sinne der Produktion von

Ölsardinendosen oder Fahrzeugen versteht, die gibt es nicht. Das ist seit Anfang des 20. Jahrhunderts empirisch bekannt. Es gibt zu viele Ausnahmen von der Regel, es gibt zu viele Unklarheiten, weil eben der Mensch ein sich selbst steuerndes Wesen in den Kontexten ist, die wir ihm zur Verfügung stellen. Erziehung hat eine andere Rolle als die, die Ziele von Förderplänen zu erreichen (Dollase, 1985). Die Debatte ist zu lange und zu kompliziert geführt worden, um sie hier noch einmal aufrollen zu können (Dollase, 1984; Dollase, 1991).

#### *Der bessere Weg: Strukturstabilität und Personalqualifizierung*

Im Gesamtzusammenhang einer rein wissenschaftlich nur unzureichend aufgeklärten Varianz der erzieherischen Ergebnisse, die auch dadurch zustande kommt, dass Schule und Kindergarten allein nur einen kleinen Faktor am Erziehungsergebnis ausmachen, ja, auch der Elterneinfluss auf die Kinder ist relativ begrenzt, sind andere Ansätze notwendig. In einer Situation der partiellen Unsicherheit ist der Rückgriff auf gewachsene Strukturen und belegbare positive Erfahrungen, die man mit gewachsenen organisatorischen Strukturen hat, notwendig. Ebenso wie eine verstärkte Bemühung um die Qualität der ErzieherInnen und LehrerInnen. Zumal diese Strukturen im Elementarbereich und zu Beginn der Schulzeit auch in PISA-Siegerländern existieren. Die Forderungen nach Strukturstabilität im Elementar- und Primarbereich entspringt also nicht einer Ideologie des Verklärens von ewig Gestrigen, sondern sie entspringt empirischer Forschung und den sachlichen Konsequenzen daraus.

#### *Tendenzen zur Früheinschulung sind riskant*

Auf der Ebene von Einzelfällen sind alle Tendenzen zur Früheinschulung als riskant einzustufen. Von vielen früh Eingeschulten bleiben einige später sitzen (so ich selbst, der in der Grundschule eine Klasse übersprungen hat und durch Sitzenbleiben diesen Vorsprung später wieder eingebüßt hat). Viele, die nach 3-jähriger Grundschulzeit zur Enttäuschung der Eltern keine Empfehlung zum Gymnasium bekommen konnten oder auch die vielen Fälle, in denen zwar anfänglich ein guter Fortschritt bei früh Eingeschulten bzw. Überspringern festgestellt werden konnte, die aber durch das körperlich-seelische Zurückbleiben in der Pubertät in seelische Dramen verwickelt wurden – ärgern sich später über die Eile am Schulanfang. Schließlich: wer seine Schulabsolventen immer weniger in Lehrstellen unterbringen kann, sollte froh sein, wenn sich der nicht unterzubringende Nachwuchs im öffentlichen Schulsystem aufhält.

### *Elementarbereich reformfreudiger als Primar- und Sekundärbereich*

Dem Schulrechtsänderungsgesetz kann man auch implizit den Vorwurf machen, dass er einem reformimmobilen System, nämlich Schule, mehr Macht auf die Behandlung von kleinen Kindern einräumt, obwohl sich in der Vergangenheit der Elementarbereich deutlich innovationsfreudiger, modernisierungsbereiter, fortbildungsintensiver erwiesen hat als das Schulsystem. Die Qualitätssteigerung von Unterricht und Erziehung, also das eigentlich wesentliche, lässt sich im Elementarbereich schneller und effektiver umsetzen. Ob das auch der Grund für die guten IGLU Ergebnisse war?

### **2. Das Schulrechtsänderungsgesetz enthält Versprechen, die nicht eingelöst werden können, weil es keine Beweise der Wirksamkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen gibt.**

Ob eine Bildungsvereinbarung, ob eine Informationsveranstaltung, ob eine vorzeitige Anmeldung zur Schule, ob eine Tendenz zur Früheinschulung, ob die in Aussicht genommene Qualitätssicherung, ob Lern- und Förderempfehlungen nun tatsächlich positive Effekte zeitigen, ist wissenschaftlich völlig unklar. Zunächst gilt auch hier, dass es immer davon abhängt, *wer* so etwas macht, d.h. also die Persönlichkeit von Lehrenden und ihre Fähigkeiten, ihre Kompetenz ist in erster Linie gefragt und müsste konsequenterweise im Zentrum von Reformbemühungen stehen.

*Kausale Schlussfolgerungen aus diagnostischen Untersuchungen sind schwierig – oder: wenn ich ein Defizit feststelle weiß ich noch lange nicht, wie ich es schließen soll*

Dass Förderpläne und Förderdiagnostik helfen könnten, setzt voraus, dass wir diagnostische Verfahren haben, die optimale Behandlungsmethoden für ein Kind liefern könnten.

Beispiel: Ich führe mit dem Kind einen Test durch bzw. führe ein intensives Gespräch mit ihm und weiß, welche Erziehungsmethode für das Kind am Besten ist. Wenn ich das weiß, kann ich in der Tat einen Förderplan aufschreiben. Dieser Vorgang ist bei Problemschülern derartig kompliziert, dass er einem normalen Lehrer oder einer Sozialpädagogin nicht so ohne weitere Spezialausbildung übertragen werden kann. Auch viele Schulpsychologen müssen sich langwierig in Einzelfälle einarbeiten, um solche Förderpläne aufzustellen. Wer garantiert, dass keine unsachgemäßen Schlussfolgerungen gezogen werden? Was aber, wenn man Defizite ausmacht und banale, tautologische Aufgaben in den Förderplan schreibt? Beispiel: Der Förderplan enthält eine Formulierung „das Kind kann wenig rechnen“, also muss „man

mehr Rechnen mit ihm üben“ (ein banaler Vorschlag, der vermutlich nichts bewirkt). Was passiert, wenn das Problem des Kindes mit dem Rechnen in Wahrheit auf mangelnder Motivation oder Beziehungsproblemen oder Unlust oder sonst irgendetwas beruht? Sollen ErzieherInnen, sollen LehrerInnen auch Förderpläne für die Überwindung von Unlust bei Schülern vorlegen? Schulunlust, die z.B. auch bei Kindern von Pädagogik-, Soziologie- und Psychologie-Professoren, bei Ministerialratskindern, bei den Kindern von Bildungs- und Schulpolitikern vorkommen kann?

*Flexible Eingangsphasen erhöhen die Heterogenität, machen den Umgang damit schwieriger und fördern Unterrichtskonzeptionen, die den Unterschied zwischen Sozialschichten vergrößern*

Auch der positive Effekt von flexiblen Eingangsphasen ist nicht bewiesen. Die zunehmende Heterogenität solcher jahrgangsübergreifenden Gruppen kann auch zu einer Reihe von Problemen führen, die Lehrer nicht mehr bewältigen können. In einer aktuellen Umfrage des BLLV (SZ vom 24.5.03) erwiesen sich das „schwierige Lernverhalten einzelner Schüler“ mit 83% und „die heterogene Zusammensetzung der Klassen“ mit 71% als die größten Stressoren. Beide Stressoren werden mit dem Schulrechtsänderungsgesetz verstärkt: Schulkindergärten mit Kindern, die „ein schwieriges Lernverhalten haben“ werden aufgelöst und integriert – die Heterogenität vergrößert (z.B. auch die Altersheterogenität). Der Weg zu mehr Qualität wird also steiniger gemacht. Noch schlimmer: heterogen zusammengesetzte Klassen erfordern innere Differenzierung oder offene Arbeitsformen, die offenbar Kinder aus der Bildungsschicht begünstigen und aus der Unterschicht, die direkten Unterricht (direct teaching) brauchen, benachteiligen. Die Schere, die PISA beschrieben hat, könnte noch weiter aufgehen.

*Die Vokabel „Bildungsvereinbarung“ suggeriert, dass gute Bildung ein Verhandlungsergebnis ist. Stimmt das?*

Auch die Kundenorientierungen der Entwürfe, die in so blumigen Vokabeln wie Bildungsvereinbarung verpackt wird, die dann mit Schülern und Eltern zu treffen seien, stellen eine gewagte empirische Behauptung dar, dass die Aushandlung von solchen Vereinbarungen auch die Eltern und Schüler mobilisiert. Dass man mit dem uralten psychologischen Mechanismus des Commitment bzw. der Festlegung auf Ziele und der Zustimmung zu Regeln versucht, das Engagement zu verbessern, ist den historischen, psychologischen Vorläufern des MBO (management by objectives) entlehnt. Hierbei geht es

allerdings nicht darum, dass man irgendetwas in solche Vereinbarungen hineinschreibt, sondern es muss ja eher darum gehen, das Richtige in solche Bildungsvereinbarungen einzuspeisen. Was ist das Richtige? Sollen Laien das vor Ort entscheiden?

#### *Bildungsvereinbarungen mit Unsinn*

Was beispielsweise, wenn Väter nicht wollen, dass ihre Kinder Kopfrechnen sollen, sondern dass sie wünschen, dass alle Rechenaufgaben mit einem Taschenrechner gelöst werden? Der Fall ist keinesfalls konstruiert, sondern ist im Jahre 2002 an einer nordrhein-westfälischen Schule passiert. Wird dann in der Bildungsvereinbarung stehen, dass das Kopfrechnen abgeschafft ist? Wie verhält sich das mit den sog. Bildungsstandards, die gleichzeitig und deswegen widersprüchlich gefordert werden und der straffen Leistungskontrolle? Dadurch wird dem Begriff der Bildungsvereinbarung jegliche Diskursivität genommen. Man sollte dann doch schon besser hineinschreiben, dass den Eltern, Erziehern oder Lehrern mitgeteilt wird, was die Landesregierung für richtige Erziehung hält – oder: dass der Inhalt von Erziehung und Bildung der Landesregierung egal ist.

### **3. Im Schulrechtsänderungsgesetz sind die wirksamsten Faktoren der Qualitätsverbesserung weg gelassen worden.**

Auch bei bestem Willen ist im Schulrechtsänderungsgesetz nicht zu entdecken, was zentral und direkt etwas mit der Qualitätsverbesserung von Erziehen, Bilden, Fördern, Lernen und Begaben in Kindergarten und Grundschule zu tun hat. (Übrigens: Die merkwürdige Zurückhaltung bei Reformvorschlägen für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ist mehr als verwunderlich. Da dort in der Sekundarstufe I die schlechten PISA-Ergebnisse entstanden sind, sollte man auch dort zunächst anfangen und in erster Linie reformieren, damit dieses Desaster nochmals vermieden wird.)

#### *Nach wie vor ein Zeichen für Qualität: kleine Klassen*

Der PISA-Sieger Finnland hat Gruppengrößen von rund 1 : 14. Man erreicht solche kleinen Gruppengrößen durch Wiedereingliederung der Schulbürokratie in den Unterricht, durch zahlreiche Schulhelfer, durch Psychologen und begleitendes Personal, die unterrichtsnah helfen, Defizite durch Nachschulung auszugleichen. Ein wesentlicher Faktor ist, auch wenn es scheinbar andere Resultate dazu gibt, die Verkleinerung der Gruppengröße.



Dass bei PISA, bei TIMSS, bei MARKUS und bei anderen Vergleichsuntersuchungen keine Korrelationen der Leistung mit der Gruppengröße gefunden wird – ein hoch willkommener Satz, der für Statistikunkundige natürlich brisant wirken muss – darf hier von der experimentell und empirisch nachgewiesenen Tatsache nicht ablenken, dass der Mensch am Besten in einer tutoriellen Situation lernt, d.h. ein Lehrer – ein Schüler (Saldern, 1993). Und das man sogar schon bei zwei Schülern auf einen Lehrer nicht so schnell lernt, weil die Anpassung an den Einzelnen und seinen subjektiven Lernprozess durch die Anwesenheit eines Anderen gestört wird. Die Korrelationen also, die man dort nicht findet, hängen damit zusammen, dass die Klassengröße ohnehin nur zwischen 20 und 30 schwankt, und bei diesen viel zu großen Gruppen gibt es auch keine Korrelation zwischen Leistung und Gruppengröße. Allerdings geht die Bewältigung der großen Zahl zumeist auf Nerven und Arbeitsanspannung von Lehrkräften, die sich sowohl im Unterricht anders anstrengen müssen und auch in der häuslichen Vorbereitung, zumal wenn man sie mit dem Aufstellen von Förderplänen noch belasten will, erheblich mehr Zeit aufwenden müssen. Wieder konstatieren wir den Verzicht auf eine wirksame Maßnahme: wer die Klassen vergrößert macht den Weg zu mehr Qualität steinig.

#### *Gruppenverkleinerung bei knappen Kassen – geht das ?*

Natürlich weiß man auch mittlerweile in der Wissenschaft, dass Deutschlands öffentliche Haushalte so gut wie ruiniert sind, so dass an zusätzliches Personal kaum zu denken ist. Aber hätte man nicht beispielsweise bei der zu erwartenden nachlassenden Kinderzahl die Bemessungsgrenzen etwas flexibler gestalten können? Oder wenn man an eine Reform der Ausbildung für erziehende und lehrende Berufe geht, hätte man dort nicht viel stärker Schulhelfer aus den Ausbildungsgängen, Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten in das Schulsystem einbauen können? Auch ein 16-jähriger Realschüler kann einem türkischen Kind im Vorschulalter die deutsche Sprache beibringen, indem er mit ihm zusammen spielt und sein Spiel verbalisiert. Da schläge man zwei Fliegen mit einer Klappe: Die Praxisferne der Ausbildung von Lehrern und Erziehern würde ebenso abgebaut wie der Mangel an Personal. Eine tatsächliche und nicht nur beschwörend formulierte Individualisierung wäre dann möglich (Dollase, 1992a; Dollase, 1995).

#### *Die richtige Zeitnutzung der Lehrerarbeitszeit*

Ein weiterer Faktor von mehr Qualität, die Lehrerarbeitszeit, ist ebenfalls überhaupt nicht angesprochen worden. Auch findet sich kein Wort zu der Notwendigkeit, dass ein guter

Unterricht auch dann, wenn man 30 Jahre Praxis auf dem Buckel hat, immer auch ordentlich vorbereitet werden muss. Statt dessen wird die kostbare Zeit des Personals wieder mit Konferenzen, Informationsveranstaltungen, Plänen, also mit Papier-Bleistift-Arbeit und mit labialer bzw. rectaler Arbeit (Konferenzen) beflastert. Guter Unterricht stellt sich dann ein, wenn man genügend Zeit zur Vorbereitung bzw. zum Aufstellen von individuellen Förderplänen für den nächsten Tag hat. Dieses nach vielen Konferenzen, nach 18 Uhr oder nach 22 Uhr zu machen, ist mit eine Ursache dafür, dass in deutschen Schulen vielleicht nicht so gut unterrichtet wird wie früher.

Die Maßnahmen des Schulrechtsänderungsgesetzes werden, wenn sie denn in die Praxis umgesetzt werden, Lehrerinnenarbeitszeit in großem Stil für Tätigkeiten binden die nicht direkt mit Unterricht, Bildung und Erziehung zu tun haben.

#### *Wo bleibt das Beratungs- und Expertenpersonal im Umfeld von Schulen?*

Beratungs- und Expertenpersonal im Umfeld von Schule haben auch alle Länder, die gute PISA-Ergebnisse gezeigt haben. (Zur Kausalität von Schlussfolgerungen aus PISA siehe oben). Auch hier findet sich in den Änderungsentwürfen und ihren Begründungen kaum ein Wort. Die Versorgung mit Schulpsychologen ist im Lande NRW im internationalen Vergleich weit unterdurchschnittlich.

*Zentral wichtig und eigentlich das Wichtigste für Qualität überhaupt: Aus und Fortbildung*  
Kommen wir aber zu dem eigentlichen Qualitätsfaktor für jede Art von Erziehung, Bildung, für Lernen, nämlich die Ausbildung der Erzieher, über die im Schulrechtsänderungsgesetz schon Einiges steht, nämlich, dass mit einem Nachlassen der Quantität von grundständig ausgebildeten Lehrern und Lehrerinnen zu rechnen ist und dass deswegen allerlei Aufweichungen, etwa Anerkennung von FH-Abschlüssen usw., getroffen werden müssten, um genügend Personal zu haben. Wahrscheinlich müsste man zunächst auch den Ursachen für die Unattraktivität des Lehrer- und Lehrerinnenberufes nachspüren. Sicher liegen sie auch in der öffentlichen Schelte und in dem Duktus der Schulrechtsänderungsgesetzes, der an verschiedenen Stellen Lehrer mit weiteren Aufgaben belastet und sie deswegen von den eigentlichen Aufgaben der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht fernhält. Durch die Unterstützung von BA- und MA-Studiengängen wird eine weitergehende Entkopplung der ersten Lehrerausbildungsphase von der Praxis von derselben Landesregierung betrieben, die nun qua Schulrechtsänderungsgesetz die Qualität steigern möchte. Auch hier, wo es unangenehm wäre, etwa in skandinavische Länder oder gar nach Finnland zu schauen, sich an

der dortigen Lehrerausbildung ein Beispiel zu nehmen, unterbleiben geflissentliche Vergleiche mit den PISA-Siegerländern.

Wie ich in anderen Zusammenhängen bereits dargelegt habe, fehlt es an einer erziehungswissenschaftlichen, erziehungspraktischen Infrastruktur (Dollase, 2002b). Die Aufgabe eines Landes oder eines Staates kann bei der Herstellung von erzieherischer oder unterrichtlicher Kompetenz nur sein, Strukturen zu schaffen, in denen so eine praktische und erziehungspsychologische, pädagogische Kompetenz heranwachsen kann. Wenn man diese Strukturen mit fadenscheinigen Gründen sukzessive zerstört, und das hat man in den letzten 30 Jahren getan, braucht man sich nicht zu wundern, dass die PISA-Ergebnisse nicht so gut waren. Jeder Kundige weiß, dass die fehlende Qualität von Unterricht an dem PISA Debakel schuld hat. Die Aufgabe bei der Herstellung von erzieherischer und unterrichtlicher Kompetenz ist die, gute LehrerInnen und ErzieherInnen, gute SozialpädagogInnen mit hohen praktischen Kompetenzen zu erzeugen. Und dies geht z.B. nur dadurch, dass man die Ausbildung praxisnah gestaltet oder dadurch, dass Vorgesetzte im System, also Rektoren oder Schulräte auch gleichzeitig Personen sind, die wissen, wie man besseren Unterricht macht als andere, damit sie effektiv beurteilen können, wo ein Problem vorliegt und wo nicht. Wer Unterricht und Erziehung beurteilen will, muss es also selber so gut können, dass er es im Notfall vormachen kann. Im Schulsystem dürfen nur praktische Profis aufsteigen. Wenn solche Leute fehlen, dann haben wir dieselbe Situation wie in einem Medizinsystem, wo die Chirurgieprofessoren ihren Studenten Texte über die Blinddarmentfernung verteilen, diese in Gruppenarbeit kritisch reflektieren lassen, anschließend stellt man im Plenum seine Erkenntnisse vor und wiederum anschließend gibt es einen Schein in Blinddarmentfernung und die Studenten werden in die Praxis entlassen. Niemand macht es vor, wie es richtig geht. Leider ist das auch in der 2. Phase oder im Anerkennungsjahr selten, dass es Meisterausbilder oder Meisterlehrer gibt, die in vivo vormachen können, wie man z.B. eine renitente Hauptschulklasse wieder zur Ruhe bringt.

Es ist weniger wichtig, die Ziele irgendwo aufzuschreiben, die unsere Kinder erreichen sollen, sondern es ist wichtiger zu zeigen und vorzumachen, **wie** man es macht, dass bestimmte Ziele erreicht werden. Die Dominanz der Antworten auf die Frage, welche Standards oder welche Ziele, lenkt von dem eigentlich wirksamen Faktor ab, nämlich den **Methoden**, mit denen wir etwas machen.

Zur radikalen Reform der Ausbildung würde auch gehören, dass alle Lehrenden an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, die erziehende oder unterrichtende Berufe ausbilden, einmal im Jahr für 3 bis 4 Wochen eine schwierige Kindergartengruppe, eine

Hauptschulklasse oder eine Gymnasialklasse mit Pubertierenden betreuen und dann ihre Theorien dort erproben. Professorinnen und Professoren, die nicht vormachen können, wie man es tatsächlich besser macht, sollten keine Lehrkräfte ausbilden und auch die Landesregierung nicht beraten.

**4. Das Schulrechtsänderungsgesetz deutet Steuerungsinstrumente für Qualität an, die in der Vergangenheit schon gescheitert sind bzw. die ihre Wirksamkeit im pädagogischen Kontext noch nicht beweisen konnten.**

Die Hysterie, mit der in der Bundesrepublik im vergangenen Jahrzehnt sog. Qualitätssicherungssysteme konstruiert und bislang kaum erfolgreich angewendet worden sind, stimmt nachdenklich. Bei den schlichten Qualitätssicherungssystemen der Betriebswirtschaftslehre handelt es sich um Adaptationen früher betriebs- und organisationspsychologischer Ideen bzw. um schlichte Übertragung von kybernetischen Regel- und Steuerungskreisen. Die banale Logik dahinter: Man definiert ein Soll, man lässt arbeiten, man evaluiert, testet also, ob das Soll erreicht worden ist, konfrontiert mit der Soll-Ist-Diskrepanz und befiehlt nunmehr Maßnahmen zu ergreifen, um diese Soll-Ist-Diskrepanz zu verringern.

Das funktioniert bei dem berühmten Kühlerhaubendeckel des Opel-Werkes Eisenach, der nicht bündig schließt, sondern mit einem halben Zentimeter Zwischenraum, natürlich bestens. Das Soll ist klar definiert, man misst und stellt die Abweichung fest, das Band wird angehalten und jetzt kommt der entscheidende Unterschied: ein Expertenteam muss innerhalb von 20 Minuten herausfinden, was die Ursache dafür ist. Das kann man Ingenieurinnen und Ingenieuren gut zutrauen, die schließlich den Herstellungsprozess des Autos über die Fertigungsstraße selber konstruiert haben, sozusagen Schöpfer des Produktes Auto sind. Bei der Übertragung dieses simplen Mechanismus auf die Erziehung und Bildung begeht man genau an diesem Punkt den entscheidenden Denkfehler: Wenn ich eine Abweichung vom Soll bei einem Kind oder Jugendlichen feststelle, weiß ich noch lange nicht, woran es gelegen hat, da der Diagnostiker in diesem Zusammenhang nicht der Schöpfer des Wesens Kind ist, der dessen Bauplan konstruiert hat. Psychologie, Pädagogik, Soziologie bemühen sich nun schon seit mehr als 100 Jahren darum, die Funktionsweise des Menschen aufzuklären, bislang immer noch mit dem Erfolg, dass er nicht vollständig aufgeklärt ist. Wenn ein Erziehungsergebnis sich aus den verfügbaren Faktoren nicht 100%ig rekonstruieren lässt, ist Qualitätsmanagement ein vollkommener Unsinn und führt nur zu mehr Bürokratie, verlangt

übrigens dann auch wieder mehr Menschen, die ihr Geld sitzend (also rectal) verdienen und nicht an der Front im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen.

Da die Herstellbarkeit eines Erziehungs- und Bildungsergebnisses nicht lückenlos aufklärbar ist, ist also ein Herumwurschteln an der Praxis, sind freihändige Ad-hoc-Diagnosen und Förderpläne ein kontraindiziertes Mittel. Ich wage an dieser Stelle die Behauptung, dass durch das Aufstellen von Förderplänen, deren Zustandekommen von zufälligen Kausalattributionen, vom zufälligen Stand der Fort- und Ausbildung der jeweilig aufstellenden ErzieherIn oder LehrerIn ist, mehr Unheil anrichten werden, als dass sie Segnungen bereitstellen. Mit dem lernzielorientierten Unterricht hat man strukturell in den 70er Jahren übrigens dasselbe versucht und damit so gut wie nichts erreicht.

Ich habe mich selbst in den 90er Jahren ausführlich mit der „lokalen Optimierung pädagogischer Handlungsfelder beschäftigt“ und weiß, dass nur im Bereich von Mikroverhaltensweisen ein „Lernen aus der Erfahrung“ (genau nichts anderes ist Qualitätsmanagement) möglich ist. Wissenschaft, Ausbildung und Fortbildung wird dadurch nicht ersetzt (Dollase, 1992b, 1998).

*„Management by objectives“ ist der Rückschritt in die Planwirtschaft*

Belässt man es bei der Aufstellung von Bildungsstandards oder Bildungsvereinbarungen oder sonstigen Zielen oder Förderplänen, dann haben sie dieselbe Funktion wie die Pläne in der Planwirtschaft der DDR. In der Tat gab es hervorragende Zusammenstellungen solcher Zielvorgaben sowohl für die Krippenarbeit als auch für die Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder, die man eigentlich hätte nur kopieren müssen und um ein paar Passagen, die typisch sowjetischer, sozialistischer Prägung waren, erleichtern sollen. Die simple küchenpsychologische Idee dahinter ist, (heute: „Management by Objectives“ oder „Management by Zielvereinbarung“ oder die Nutzung des uralten Mechanismus, „du hast es aber doch versprochen, jetzt musst du dich auch dran halten“, was aus dem finstersten Keller unraffinierter Pädagogik stammt und so unwirksam ist, dass es vor schon mittelschweren Fällen von Erziehungsproblemen scheitern muss. Man lese übrigens in psychologischen Werken nach, wie Menschen das Prinzip der Zielverpflichtung unterlaufen (Cialdini, 1997). Auch hier gilt: das Machen ist entscheidend. Ein Förderplan, der nur Defizite benennt und sagt, man soll mehr üben oder man soll Sorge tragen, dass es besser wird, gibt keine Anweisung, wie man tatsächlich sich verhalten soll. Kein Trick, kein Humor, kein Enthusiasmus, keine Beziehungsverbesserung, gar nichts. Das ist Sache von Experten, die ihr

Wissen und ihr Können qua reformierter Ausbildung wieder an kompetent handelnde ErzieherInnen und LehrerInnen in der Praxis weitergeben müssen. Die Strukturen zur Herstellung von wirklicher Kompetenz hat man in den letzten 30 Jahren systematisch ruiniert. Qualitätssicherung, so wie sich offenbar das Schulrechtsänderungsgesetz dieses vorstellt, schafft eine basisferne Bürokratie, die kontrollieren will, aber selbst kein besseres Erziehungs- und Bildungsverhalten vormachen kann.

#### *Durch Wiegen wird die Sau nicht fetter*

Und noch etwas: „regelmäßige Lernstandserhebungen“ werden gefordert. Will man damit gute Schulen ausfindig machen oder nur Schulen, wo die besten Schüler, aus den besten Familien hingehen? Wenn man die besten Schulen ausmachen will, muß man sich z.B. mit Veränderungsmessung und ihren Tücken auskennen, z.B. mit Kovarianzanalysen in denen die Ausgangslage als Kovariat fungiert.

#### *Qualitätssicherung durch Schulaufsicht?*

Eigentlich existiert ein gutes Qualitätssicherungssystem. Wir haben SchulleiterInnen, wir haben SchulrätInnen, wir haben GruppenleiterInnen, EinrichtungsleiterInnen, wir haben FachberaterInnen, aber all diese Berufe hat man mehr und mehr zu bürokratischen Schreibtischberufen verkommen lassen durch eine Vielzahl von pädagogikfremden Aufgaben, so dass ein(e) SchulleiterIn heute keineswegs die beste LehrerIn ist und eine SchulrätIn keineswegs in der Lage ist, wirklich guten Unterricht von einem Showunterricht zu unterscheiden, der in einer Besichtigungsstunde gemacht wird, weil er den gerade gängigen Schlagworten, Binsenweisheiten und Stammtischparolen der Reformpädagogen zu entsprechen scheint.

#### *Die Evaluationsfalle: Autonomie und Kontrolle*

Außerdem: Die ermüdende Wiederholung, dass man einerseits mehr Autonomie brauche und andererseits aber natürlich dann Qualität kontrollieren müsse, scheint niemandem als Widerspruch aufzufallen. Wenn ich Autonomie zulasse und ich mache irgendetwas und ich lasse mich dann testen, habe ein schlechtes Ergebnis erzielt, dann werde ich demnächst bohrend nach den Evaluationskriterien fragen und mein Verhalten daran orientieren. Denn wer möchte schon ein schlechtes Ergebnis bei einer Evaluation haben? Die Evaluationsbehörden werden also unter dem Druck zur Operationalisierung ihres Beurteilungsvorganges stehen und man wird ihnen wie in der Planwirtschaft, eine Attrappe

von Qualität aufbauen, die ihnen gefällt. Durch dieses sklavisches Orientieren an der operationalisierten Evaluation bekommt das ganze System wieder den alten Richtliniencharakter: „Irgendwo steht, wie es gemacht werden soll, und das tun wir dann“. Das ist in der Tat eine Rückkehr in die Planwirtschaft.

#### Literatur:

- Cialdini, R. (1997). *Psychologie des Überzeugens*. Bern: Huber.
- Dollase, R. (1978). Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation. *Bildung und Erziehung*, 31(5), 412 - 425.
- Dollase, R. (1984). *Grenzen der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Dollase, R. (1985). *Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen*. Stuttgart: Klett.
- Dollase, R. (1991). Wirkungslose Erziehung? *Universitas*, 46(3), 271 - 279.
- Dollase, R. (1992a). Virtuelle Verringerung der Gruppengröße als Grundproblem von Erziehung, Unterricht, Ausbildung. In R. Maiwald (Ed.), *Erziehen - unterrichten- ausbilden. Pädagogische und didaktische Aufgaben einer humanen Schule*. (pp. 151 -161). Frankfurt: Lang.
- Dollase, R. (1992b). Zwischen Scio und Nescio - Zur Optimierung der lokalen Effektivität pädagogischer Tätigkeitsfelder. In H. Bauersfeld & R. Bromme (Eds.), *Bildung und Aufklärung (Festschrift für Helmuth Skowronek)* (pp. 59 - 68). Göttingen: Hogrefe.
- Dollase, R. (1995). Die virtuelle oder psychologische Reduzierung der Schulklassengröße. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 131 - 144.
- Dollase, R. (1998). Selbstoptimierungsaufgaben der Praxis in der Tagesbetreuung kleiner Kinder. Die virtuelle Verringerung der Gruppengröße. In L. Ahnert (Ed.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren* (pp. 136 - 145). Bern u.a.: Huber.
- Dollase, R. (2002a). Alles schon mal dagewesen. Zur Wiederentdeckung der Bildung im Kindergarten. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*(4), 39 -42.
- Dollase, R. (2002b). Erziehung will gelernt sein. *Das Magazin*, 13(1), 19 - 21.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Havighurst, R. J. (1956). Research on the developmental task concept. *School Review. A Journal of Secondary Education*, 64, 215 -223.
- Krapp, A., & Schiefele, H. (1976). *Lebensalter und Intelligenzentwicklung*. München: Oldenbourg.
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society of research in child development*, 47(2 - 3).
- Saldern, M. v. (1993). *Gruppengröße - Eine humanökologische Perspektive*. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1988). Education for Young Children Living in Poverty: Child-initiated Learning or Teacher-directed Instruction? *The Elementary School Journal*, 89(2), 213 - 225.
- Weikart, D. P. (1972). Relationship of curriculum, teaching, and learning in preschool education. In J. C. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged* (pp. 22 - 66). Baltimore: John Hopkins University Press.
- White, B. L., Kaban, B., Shapiro, B., & Attonucci, J. (1976). Competence and Experience. In I. C. Uzgiris & F. Weizmann (Eds.), *The structuring of experience*. New York.

R.D./9.06.03