

Die Zukunft der Erziehung

Illusionen, Weissagungen und Prognosen

Prof.Dr.Rainer Dollase, Dipl.Psych.

Universität Bielefeld Abt. Psychologie und Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung

Frühjahr 2002

Zu den unausrottbaren Irrationalitäten des modernen Lebens gehört es, einerseits um die Unprognostizierbarkeit der Zukunft genau zu wissen, andererseits aber verstärkt nach Informationen zu suchen, die dieses ungewisse Etwas konkreter machen, die den Nebel der Unvorhersehbarkeit lichten. Etwas über die Zukunft der Erziehung zu verbreiten, ist aus wissenschaftlicher Sicht außerordentlich fragwürdig. Ein Unterfangen, das man am besten den hoch bezahlten Trendforschern, die mit denselben Methoden arbeiten wie Kirmesweissager und Astrologen, überlässt.

Allerdings sind gelegentliche prognostische Fehlritte von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen hin und wieder ganz amüsant, zumal sie sich mit einleitenden salvatorischen Klauseln ja aufs Angenehmste von der Unseriosität distanzieren können. Selbst mir sind natürlich auch solche, vorbehaltlich gegen Irrtum abgesicherte, Blicke in die Zukunft nachzuweisen, so etwa aus dem Jahre 1996, in dem ich neun Zukünfte der Kindheit prognostiziert habe: 1. Seltenheitszukunft, d.h. die Menschen in den modernen Industriestaaten bekommen immer weniger Kinder, also werden Kinder in Zukunft seltener. 2. Multikulturelle Zukunft: Wegen des deutlichen und immer noch nachlassenden Kinderwunsches sind eben diese Staaten auf Zuwanderung aus anderen Staaten angewiesen. Daraus ergeben sich Konflikte mit der Multikulturalität einer Gesellschaft. 3. Die Selbstständigkeits-, Individualismus- und Bindungsverlustzukunft: Mit dem Familienzerfall und den Individualisierungstendenzen geht eine Lockerung der Bindungen zwischen Menschen, Eltern und Kindern beispielsweise, einher, die Selbstständigkeitsideologie triumphiert über die Idee kleinster „Keimzellen der Gesellschaft“. 4. Die Kollektiv- und Institutionenzukunft: Kinder stören die Selbstverwirklichung moderner Menschen nur, weshalb sie in Kollektiven, in Betreuungsinstitutionen während langer Zeiten am Tag abgelegt werden. 5. Orientierungslosigkeitszukunft: Die zunehmende Liberalisierung einer globalisierten Wirtschaft führt zu einer besonderen Art von Orientierungslosigkeit, d.h. man weiß nicht so recht, was nachhaltig und zukunftsfähig ist, auch für das eigene Schicksal nicht. 6. Eine Rund-um-die-Uhr-Zukunft: Die Globalisierung zerstört temporale Muster, die sich über Jahrtausende eingeschliffen haben und zwingt den Menschen in eine flexibilisierte Arbeitszeitgesellschaft rund um die Uhr. 7. Sparzukunft: Den öffentlichen Institutionen gehen die Gelder aus, d.h. Reformen und Verbesserungen werden unter dem unbarmherzigen Diktat des Rotstiftes stehen. 8. Interventions- statt Präventionszukunft: Die leeren Kassen im Gesundheitswesen und in den öffentlichen Institutionen zwingen zur Aufgabe der Prävention und zu einer Konzentration der Mittel auf die Intervention. Den Effekt interventiver Mittel sieht man sofort, den präventiver erst nach langen, langen Jahren. Das könnte das Ende der Prävention sein. 9. Konkurrenz- und Leistungszukunft: Die Globalisierung zwingt die Diskussion um Erziehung und Unterricht immer stärker zu der zu lösenden Frage, wie man

auf optimalem Wege die internationale Konkurrenzfähigkeit des eigenen Landes sichern kann.

So interessant die Voraussagen sein mögen, einige davon sind möglicherweise falsch. Zum Beispiel Nr. 3, zum Beispiel Nr. 5, zum Beispiel Nr. 6, die ich anhand eigener Untersuchungen zu den temporalen Mustern (Dollase, Hammerich, & Tokarski, 2000) relativieren kann. Sechs Jahre sind seither vergangen und schon kann man zu einigen Punkten sagen, dass sie so nicht oder noch nicht eingetroffen sind. Ob beispielsweise Individualisierungstendenzen und Bindungsverlust oder auch die Selbstständigkeitsideologie die Zukunft unserer Familien prägen, ist völlig ungewiss, da zwischenzeitlich ein Wandel in der Wertestruktur stattgefunden hat, wie aktuelle Umfragen zeigen. Das gilt auch für die Orientierungslosigkeit, auch bei ihr ist denkbar, dass durch ein Werte-Revival die Unsicherheit schwindet. Andere Punkte der o.g. Liste bleiben zweifelsfrei nach wie vor gültig, insbesondere die Prognose, dass die Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems entscheidend für den Standort Deutschland ist. Die PISA-Ergebnisse (2001) haben hier zu einem vorhersehbaren aktuellen Schock geführt.

Die allgemeine Sucht nach Wahrsagerei ist in der Gesellschaft weit verbreitet und unausrottbar. So konnte das Institut für Demoskopie Allensbach auf die Frage: „Wie stellen Sie sich unsere Gesellschaft in zehn Jahren vor? Was von dieser Liste wird wohl in zehn Jahren auf unsere Gesellschaft zutreffen?“ für folgende Statements bei mehr als der Hälfte der befragten Bevölkerung im Jahre 2000 Zustimmung finden: „Ältere werden immer mehr Mühe haben, die Gesellschaft zu verstehen“ – „Die Gesellschaft wird kälter, egoistischer“ – „Die Reichen werden immer reicher, die Armen immer ärmer“ – „Geld wird immer wichtiger, die Menschen werden materialistischer“ – „Nur die Starken werden sich durchsetzen“ – „Es gibt mehr Spannungen zwischen Deutschen und Ausländern“ – und „Die Zukunft wird unsicherer werden“. Auch hier ist erkenntlich, dass die vox populi die Horrorvisionen moderner Sozialwissenschaft längst erreicht hat.

Prognosen, wir wollen es nicht vergessen, sind zutiefst unseriös, solange man den Prognosebereich nur so lückenhaft aufgeklärt hat wie die Human- und Sozialwissenschaften den ihren. Keine Geschichtswissenschaft, keine Volks-, Betriebs- oder andere Sozialwissenschaft hat vorausgesehen, dass die DDR kurz vor dem Zusammenbruch stand. Sie hat nicht vorausgesehen, dass Lech Walesa Polen schon ein Jahrzehnt früher aus der Ostblockumklammerung gelöst hat und sie hat nicht vorausgesehen, dass die UdSSR zerschlagen wird. Die Fächer haben versagt und bewiesen, dass sie zur Prognose nicht geeignet sind. Niemand konnte den 11. September oder den 6. Oktober 2001 sicher vorhersagen, und wie sich der Euro auf dem internationalen Geldmarkt hält, ist ebenso Gegenstand völlig falscher Prognosen, auch von unseren besten WirtschaftswissenschaftlerInnen, gewesen.

Der Pädagogik und Psychologie, die sich ja weniger mit kollektiven Phänomenen als mit individuellen Phänomenen beschäftigt, geht es da ähnlich: Die individuelle Prognose über ein Schulversagen oder über die Sonderschulbedürftigkeit eines Kindes ist, wie jedermann weiß, mit erheblichen Unsicherheiten behaftet. Als Beispiel sei der Fall der kleinen Natascha genannt, die am Ende des 2. Schuljahres, nach zwei Jahren offenem Unterricht zur Sonderschule überwiesen wird, und das Schulamt, in Kenntnis der Ergebnisse psychologischer und pädagogischer Einzelfalluntersuchungen, ist sich ziemlich sicher, dass eine Wiederholung der Klasse keinerlei Erfolgserlebnisse für das Kind bringen könnte. Eine Lehrerin widerspricht diesem Gutachten, die den konventionellen Unterricht betreibt, und unterstützt den Widerspruch der Eltern in einem Bericht. Das Schulamt lässt sich darauf ein,

ist sich aber sicher, dass die Lernschwierigkeiten sich auf Dauer wieder einstellen werden. Natascha hat mittlerweile die Grundschule problemlos absolviert, sie ist in der Hauptschule eine gute bis durchschnittliche Schülerin, ihre Stärken sind Mathe und Naturwissenschaft und sie erwägt den Übergang zur Realschule.

Auch so einfache Dinge wie den Geburtenrückgang kann man offenbar nicht voraussagen. In den Jahren 1993 und 1995 gab es jährlich einen erheblichen Nachlass an Geburten – hätte man den Trend linear weitergerechnet, wären wir im Jahre 2031 völlig ohne Babys. Dem wird nicht so sein, nach dramatischen Einbrüchen folgten wieder Stabilisierungen, manchmal auch Steigerungen und so bleibt das Leben, die individuelle wie die kollektive Geschichte, wissenschaftlich nur sehr fehlerbehaftet einer Prognose zugänglich.

Nun jedoch, nach einer gehörigen Relativierung des Anspruchs, die Zukunft der Erziehung vorauszusagen, wollen wir uns – Irrationalität hin oder her- eben diesem Thema widmen. Und zwar in folgenden Gliederungspunkten: 1. Der angebliche Zeitwandel von Kindheit und Familie – ein Mythos als Basis für Erziehungsprognosen? 2. Was früher, heute und morgen in der Erziehung wichtig war, ist und sein wird. 3. Handlungsplanung für die Zukunft – Impulse für die Zukunft der Erziehung und Erziehungsberatung. 4. Die beste Strategie: Davon auszugehen, dass die Zukunft ungewiss ist.

1. Der angebliche Zeitwandel von Kindheit und Familie – ein Mythos als Basis für Erziehungsprognosen?

Die 90er Jahre des ausgehenden 20. Jahrhunderts waren in der Pädagogik durch eine beispiellos unempirisch geführte Kampagne zur Stützung der These, dass eine geänderte Kindheit eine geänderte Pädagogik im Gefolge haben müsste, gekennzeichnet. Die Initialzündung für diese Debatte, die seit tausenden von Jahren geführt wird und mal die moralische Verrottung, mal die unzureichende Disziplin, mal die Dummheit, mal aber auch die Frechheit und Gewalttätigkeit der nachfolgenden Generationen bekräftigen soll, gab das Vorwort von Hartmut von Hentig zu Ariés' „Geschichte der Kindheit“. Unzählige Artikel waren damit beschäftigt, nachzuweisen, dass einer gewandelten Gesellschaft qua Aneignung nun auch ein gewandeltes Kind und eine gewandelte Kindheit entsprechen müsste. Die auf diese Weise in Gang gesetzte Vermonsterisierung von Kindern (immer mehr Gewalttätigkeit, immer mehr Drogensucht, immer früherer Griff zur Zigarette, Kinder können nicht mehr rückwärts laufen, zunehmende Krankheiten, zunehmende Depressionen etc.) veranlasste Greser & Lenz, die beiden Karikaturisten der FAZ, zu einer Karikatur mit der Unterschrift „Die Verunsicherung durch die Jugend nimmt zu“. Man sieht zwei ältere Damen, offenbar in Angst, die eine sagt zur anderen: „Ich traue mich bald nur noch nachts raus. Da schlafen die kleinen Biester wenigstens.“ Und man sieht auf der anderen Straßenseite ein kleines I-Männchen lustig pfeifend vor sich hin gehen.

Nehmen wir die Realität eigentlich richtig wahr? Der erste Fehler: Mediale Berichterstattung wird für Wahrheit gehalten. Dass man dies nicht tun darf, weiß jeder. Zweiter Fehler: Die falsche Aneignungstheorie – nicht jede Umweltänderung ist für die Psyche relevant. Das ist spätestens seit von Uexküll bekannt(Uexküll, 1956). Wegen des Internets werden sich die Fliegen nicht ändern und die Bindungslust und –notwendigkeit eines Säuglings an seine Bezugspersonen ebenso wenig(Spangler & Zimmermann, 1997). Dritter Fehler: Der Umgang mit Statistiken will gelernt sein. Die typischen Fehler und Fallen etwa der Kriminalstatistik werden bei den Horrormeldungen selten berücksichtigt. Vierter Fehler: Unsere Beurteilungsmaßstäbe für den Nachwuchs ändern sich aufgrund geänderter Erwartungen und

nicht die Realität der Kinder und Jugendlichen. Schließlich der fünfte Fehler: Wir *wollen* mehr oder weniger unbewusst die Realität falsch darstellen, da wir von einer Vermonsterisierung des Nachwuchses im Sinne einer Projektion eine ganze Reihe von Vorteilen haben: Wir waren früher besser, wir haben uns quälen müssen, ich will keinen Nachwuchs haben, weil die Welt so schlecht ist usw., womit man z.B. Gebär- und Zeugungsunlust kaschieren könnte.

Eine Ursache wissenschaftlicher Art ist sicherlich die Rede von der Kindheit als „Konstrukt“, sind Paradigmen, die uns weis machen wollen, dass, abhängig von der Situation der gesellschaftlich-historischen Zustände, Kindheit und Kinder anders wären als je zuvor. Dem gegenüber sind jahrtausende alte Beobachtungen zu halten, dass sich Kinder und Säuglinge durch „gesellschaftlich“ bedingte Veränderungen nicht oder nur sehr wenig ändern. Es ändern sich die Erwachsenen und ihr Verhältnis zum Kind (Dollase, 1986). Das Kind findet selbstverständlich eine gewandelte Umwelt vor und die Umwelt, die Kinder heute vorfinden, ist nicht mit der von 1610 identisch. Diese Banalität bedurfte keiner Hervorhebung. Aber ob die Kinder im Jahre 1610 andere grundlegende Bedürfnisse hatten als heute, darf man wohl bezweifeln. Es ist eher wahrscheinlich, dass die Bedürfnisstruktur eines Neugeborenen über die Jahrtausende hinweg identisch geblieben ist.

Wir wollen mit einem ganz kurzen Blick auf die verschiedenen Veränderungslegenden der 90er Jahre einige Fragezeichen damit verbinden, Fragezeichen, die sich aus Ergebnissen empirischer Studien der Jetztzeit ableiten lassen.

Da ist zunächst das Gerede vom Familienzerfall. Wenn damit gemeint sein soll, dass die Familien Erziehungs- und Unterrichtsfunktionen an Institutionen abgeben, wenn damit gemeint sein soll, dass die Scheidungsziffern steigen (die meisten Scheidungen betreffen natürlich kinderlose Paare), dann ist der Begriff richtig, aber zu stark. In nahezu allen Studien wird darauf hingewiesen, dass von Kindern und Jugendlichen, sogar jungen Erwachsenen, jedweden Alters, über 80% immer noch angeben, dass sie in der Familie leben, in die sie hineingeboren worden sind, und dass Vater und Mutter auch noch zusammen sind (Bertram, 1991). Noch schlagkräftiger sind Studien und Umfragen, die zeigen, dass ein emotionaler Familienzerfall nicht stattgefunden hat, sondern dass Menschen der Jetztzeit in überwiegender Mehrheit mit ihrer eigenen Erziehung und ihrer eigenen Kindheit und Jugend in der Familie zufrieden waren. Dass beispielsweise von 27 Lebensbereichen, zu denen Zufriedenheitsurteile in Schulnoten abgegeben werden mussten, an aller erster Stelle „Eltern“, „Familie“, „Geschwister“ rangieren, und dass etwa die „Schulklasse“ und „LehrerInnen“, demgegenüber abfallen, lediglich die „Freunde und Freundinnen“ erreichen nach der Pubertät leicht bessere Noten als die Eltern (Dollase, 2000; Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann, & Woitowitz, 2000a). Die Eltern werden aber dann auch noch weitaus besser beurteilt als z.B. die Schulklasse.

Wenn in Zeiten der Institutionen- und Gleichaltrigeneuphorie, die Bedeutung der Gleichaltrigen überbetont wurde, weil sich die Eltern damit ein reines Gewissen einreden konnten, dass sie sich um den Nachwuchs nicht mehr kümmern brauchen (weil's ja in der Schule und dem Kollektiv so günstig ist), so weicht dies heute der nüchternen Erkenntnis, dass Gleichaltrige auch ein Entwicklungsrisiko für den Nachwuchs darstellen können (Rainer Dollase, 1999).

Bedauerlicherweise gibt es auch nur wenige orts- und methodenidentische Replikationen früherer Untersuchungen. Nur diese würden ja den Schluss erlauben, dass sich bei den Kindern und Jugendlichen tatsächlich etwas geändert hat. Zumeist handelt es sich um kurze

Zeiträume, die überblickt werden, selten um längere . Der Grund liegt darin, dass die heute aktiv tätigen Sozialforscher offenbar früher weniger empirisch geforscht haben und deswegen keine alten Vergleichsdaten zur Verfügung haben. Da ich schon 1970 mit empirischen Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen begonnen habe, ist es mir möglich, solche Zeitvergleiche, orts- und methodenidentische Replikationen also, über einen längeren Zeitraum durchzuführen (Dollase, 1979). Ein Ergebnis beispielsweise: Die Gewalteskalation, die immer wieder behauptet wird, lässt sich in meinen Daten nicht finden. Zwischen 1983 und 1996 ist das Gewaltniveau nach Aussagen von LehrerInnen und SchülerInnen gesunken (Ridder & Dollase, 1999). Auch Verhaltensstörungen und problematische Verhaltensweisen, die angeblich zugenommen haben sollen, ließen sich nicht nachweisen. Bei einem Vergleich von Kinderbeurteilungen im Kindergarten zwischen 1972 und 1996 konnte man hingegen zeigen, dass sich die Vorstellung vom „normalen“ Kind, also einem hypothetischen normalen Kind, von 1972 auf 1996 gemäß den herrschenden Ideologien verändert hat. Damals hielt man „Bockigkeit“ und „Frechheit“ von Kindern für normaler als heute, weil man damals unter dem Eindruck der antiautoritären Erziehung stand. Heute hält man beispielsweise eine höhere „Aktivität“ und Selbststeuerung von Kindern für normal als früher, weil man heute unter dem Eindruck der Selbstständigkeitsideologie steht (Dollase i.V.). Bei einer anderen Studie zwischen 1974 und 1997, in der Grundschulkindern miteinander verglichen wurden, gibt es im Jahre 1997 deutlich mehr Kinder, die zu folgenden Fragen Ja sagen: „Gibt es viele Kinder, die dich nicht leiden können?“, „Gibt es viele Kinder, die du nicht leiden kannst?“, „Macht es dir viel aus, wenn andere Kinder sich mit dir streiten?“, „Fangen die anderen Kinder oft Streit mit dir an?“. Die Unterschiede sind massiv, nicht nur eben signifikant wegen der großen Stichprobe, sondern sie betragen zwischen 15 und 25 %. Ein stärkeres Leiden an der Gruppe, eine Sensibilität, die größer geworden ist und die den Gleichaltrigen mit einer gewissen misstrauischen Wachheit betrachtet, kann man daraus entnehmen (Dollase, 2000). Und das, obwohl in der Zwischenzeit zahllose Wellen der Betonung von Gruppenarbeit, Gemeinschaft, sozialem Lernen über das gesamte Bildungssystem hinweggerauscht sind. Offenbar mit einem paradoxen Effekt.

Auch der Effekt eines hohen Ausländeranteils, der angeblich jede Schulklasse schwieriger und problematischer machen soll, lässt sich empirisch nicht nachweisen (Dollase, Bieler et al., 2000a). Im Gegenteil: Je mehr ausländische Schüler in einer Schulklasse sind, desto deutlicher verschwinden pauschale Vorurteile, was im Übrigen kein nur singulär von mir ermitteltes Resultat ist, sondern im Einklang steht mit rund 200 Studien weltweit, die von den Amerikanern Pettigrew & Tropp im Jahre 2000 zusammengefasst worden sind (R. Dollase, 1999; Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann, & Woitowitz, 2000b; Dollase, Ridder, Bieler, Köhnemann, & Woitowitz, 1999, 2000a, 2000b; Pettigrew & Tropp, 2000).

Es ist halt oft so, dass eine deutsche Eigentümlichkeit darin besteht, dass man sich die Realität zusammenfaselt und nicht pragmatisch nach einer empirischen Basis für die Konstruktion von Reformen und Theorien über die Erziehung sucht.

Angesichts der Ergebnisse von PISA fällt es natürlich schwer, an den Flynn-Effekt zu glauben, der auch in Deutschland nachgewiesen werden konnte (Flynn, 1987). Der Flynn-Effekt besagt, dass die Intelligenz der Kinder heute gegenüber der Nachkriegsgeneration deutlich gestiegen ist. Auch in Deutschland. Es muss wohl, wenn nicht alles täuscht, etwas an der Art und Weise der aktuellen pädagogischen Diskussion, ja auch an den aktuellen pädagogischen Reformen liegen, dass die gestiegene Intelligenz nicht zu besseren Schulleistungen genutzt wurde.

PISA, im Jahre 2001 veröffentlicht, erbrachte ja nicht nur Vergleichsdaten im Lesen, sondern auch Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften. In diesen Bereichen konnte

man die Ergebnisse mit der TIMSS-Studie vor wenigen Jahren vergleichen. Zwischen TIMSS und PISA lagen fünf bis sechs Jahre. Einige Länder sind in der Zwischenzeit im Rangplatz massiv aufgestiegen, so z.B. Kanada, Neuseeland, Australien, Großbritannien. Andere sind dort verblieben, wo sie waren bzw. etwas gesunken, wie z.B. Deutschland. Wieder andere sind noch stärker gesunken, so etwa Schweden. Was diese Veränderungen zeigen, ist ziemlich eindeutig: Man hätte etwas kurzfristig Wirkendes tun können, aber offenbar hat man mit den Maßnahmen der letzten Jahre, etwa Einführung des Offenen Unterrichtes, Deregulierung, Qualitätsmanagement und Schulentwicklung genau den falschen, d.h. wirkungslosen Weg beschritten. Auch ist an der Analyse der PISA-Studie heutzutage merkwürdig, und das scheint eine weitere deutsche Eigentümlichkeit zu sein, sich das herauszusuchen, was einem passt. Finnland, der Lesesieger, wird nun als leuchtendes Vorbild dargestellt und muss für allerlei nebensächliche Reformen erhalten. Z.B. der Gesamtschulidee – die USA hat es auch und ist noch schlechter als Deutschland... Übersehen wird, dass etwa Finnland ein Zentralabitur hat, übersehen wird, dass in Finnland eine scharfe innere Differenzierung herrscht, übersehen wird, dass in Finnland auch in Kleinstgruppen gefördert wird, und dass z.B. die mündliche Mitarbeit im Unterricht kaum bewertet wird, sondern nur schriftliche oder mündliche Einzelfall -Prüfungen. Schließlich: Unterricht in Finnland ist stark lehrerzentriert – welch eine Sünde in den Augen deutscher Schulexperten! Natürlich keine Sünde aus der Sicht der empirischen Unterrichtsforschung(Helmke & Weinert, 1997). Finnland führt aber weiß Gott nicht in Mathematik und Naturwissenschaften, dort sind bei TIMSS und PISA immer Korea und Japan erfolgreich gewesen. Wer nimmt sich denn nun mal ein Beispiel an Korea? Deutsche Eigentümlichkeit ist, dass alle Seiten nach dem völligen Scheitern des Bildungssystems nun darauf beharren, dass das, was sie immer schon gemacht haben, auf jeden Fall richtig war ...

Fazit und Thesen: 1. Die Erwachsenen haben sich und ihre Bezugsnormen für die Beurteilung des Nachwuchses geändert. 2. Kinder bleiben so wie bisher, erscheinen aber unter den gewandelten Normen der Erwachsenen als schwieriger. 3. Kinder haben objektiv an Intelligenz und Selbstständigkeit gewonnen – auch bei ihnen gibt es problematische Effekte erhöhter Erwartung, z.B. an das Wohlverhalten von Gruppen, die dazu führen, dass sie sich in den Gruppen und Institutionen nicht mehr so sicher fühlen wie früher. 4. Daraus folgt: Manche Erziehungsprobleme verschwinden bei adäquater Bezugsnorm- und Erwartungsbildung. Kurz: Sie sind eingebildet. 5. Aus internationalen Vergleichsstudien zieht Deutschland stets die falschen Schlussfolgerungen, weil niemand zugeben will, dass die sinnlose Reformhuberei der letzten zwei Jahrzehnte falsch war. Man war sich ja so sicher – schließlich „lief“ die „aktuelle Diskussion“ ja so einmütig in eine Richtung und unzählige Tagungsfuzzies haben es ja auch „so gesehen“... Der "Weg ist das Ziel" - also auch Um- und Irrwege.

2. Was früher, heute und morgen in der Erziehung wichtig war, ist und sein wird.

Die folgenden Zeilen gehen davon aus, dass das, was erfolgreiche Erziehung von Kindern und Jugendlichen ausmacht, sich über die Jahrtausende nicht wandelt. Der Mensch als biologisches Wesen behält eine über die Jahrtausende gleichbleibende interne, psychische Struktur, die eine Sozialisation in unterschiedlichen Gesellschaften möglich macht, aber nur dann, wenn diese sich seiner anthropologisch konstanten Bedürfnisstruktur z.B. während Kindheit und Jugend anpasst. Insofern werden wir in der Erziehung nicht vor neuen Herausforderungen stehen, sondern wir müssen uns in einer gewandelten Welt alten Herausforderungen stellen, die immer gleich sind. Deswegen kann man meines Erachtens ohne weiteres auch Kernpunkte der Erziehung zusammenstellen, von denen ich im Folgenden

einen kurzen Katalog wiedergeben möchte, den ich selber aufgrund meiner Arbeiten entwickelt habe (Dollase, 1984, 1985).

I. Erziehung richtig einordnen

Die aktuellen Diskussionen um die Erziehung wird ja nicht nur von Erziehungswissenschaftlern geführt, sondern auch von Laien, Essayisten, Journalisten und Sonstigen, die durch ihre schiere Quantität in der Öffentlichkeit dann den Eindruck vermitteln, Erziehung sei etwas, über das man ad hoc und aus dem Stand etwas sagen könne, „aus dem Bauch“ heraus, und dass sich jede(r) als Fachmann/-frau für Erziehung fühlen dürfe. Das ist natürlich falsch, weil es hunderttausende von Forschungsarbeiten zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen gibt, die auch ein(e) Experte(in) kaum gelesen haben könnte, aber diese Vielzahl von Veröffentlichungen zeigt, dass Erziehung nicht alle paar Jahre im Feuilleton neu erfunden werden muss, sondern dass es gesicherte Erkenntnisse allüberall auf der Welt gibt. Bedauerlicherweise kümmert sich niemand darum, weil das Nachlesen wichtiger Erkenntnisse sowohl statistische Vorbildung, wie auch die Beherrschung der englischen Sprache, wie auch Zeit voraussetzt, die man aufbringen muss, um sich ein Bild von den vielen empirischen Resultaten machen zu können.

Deshalb ist es notwendig, sich über folgende Forderungen Gedanken zu machen:

1. *Erziehung braucht Zeit.* Es ist ein Märchen, dass sich die Qualität der Beziehung zum Nachwuchs nur dadurch einstellt, dass man qualitativ hochwertige Kontakte herstellt, sondern eine gewisse Qualität in der Beziehung stellt sich nur ein, wenn man genügend Zeit für das Individuum aufwendet. Daraus folgt, dass Fragen der Organisation des Alltags in der Familie ebenso wie in den Institutionen vorrangig behandelt werden müssen, und zwar mit dem Ziel, dass mehr Zeit für das einzelne Kind übrig bleibt. Die Kollektivierung muss so reduziert werden oder umorganisiert werden, dass diese individuelle Aufmerksamkeit auch in Institutionen möglich wird.

2. *Erziehung ist nicht nur Erziehung.* Viele Laien denken, dass ein ernstes Gespräch mit dem Nachwuchs so etwas wie Erziehung sei. Sie denken nicht daran, dass die räumliche Umgebung, das Material, die gemeinsamen Erfahrungen, der Lebensstil, die Vermehrung der nichtpädagogischen Interaktionen, die sog. funktionale und heimliche Erziehung, genauso wichtig, wenn nicht noch wichtiger sind, als die paar Gespräche mit erzieherischem Impetus und erhobenem Zeigefinger.

3. *Erziehung erreicht nicht alles.* Für Laien wie auch für Politiker ist offenbar undenkbar, dass Erziehung kein zweckrationales Handeln in dem Sinne ist, dass man nachher Ergebnisse abfragen kann. Erziehung ist eine Wahrscheinlichkeit, dass sich mögliche Ergebnisse einstellen können, keine Sicherheit. Man benötigt eine erhebliche Sisyphosmentalität, auch Schicksalsakzeptanz, wenn der Nachwuchs nicht so wird, wie man das gerne hätte. Die Grenzen der Erziehung müssen anerkannt werden. Erziehung ist eine existentielle Herausforderung an Erwachsene, die sie nur dann bestehen, wenn sie Erziehung als eine Beziehung auffassen, und das wäre der nächste Punkt:

II. Erziehung ist Beziehung.

Weil viele Eigenschaften eines Kindes oder Jugendlichen durch erzieherische Intervention nicht verändert werden können, ist es funktional und im Dienste der Gesellschaft, wenn Menschen in solchen Fällen Erziehung als Beziehung auffassen können, d.h. wenn sie wissen, dass es darauf ankommt, eine gute Beziehung zum Nachwuchs in allen Schicksalsfällen aufrechterhalten zu können und das Richtige und Passende für ihn zu finden.

4. *Kinder und Jugendliche haben Bedürfnisse, die befriedigt werden müssen.* Trotz zahlreicher Kritik an den Bedürfnishierarchien von Maslow bleibt bestehen, dass Bedürfnisse

wie das Geltungs- und Zugehörigkeitsbedürfnis von Kindern, als Mangelmotive konzipiert, nahezu täglich in irgendeiner Form eine kleine, aber wirksame Befriedigung brauchen. Selbstverwirklichung ist nicht das primäre Motiv von Kindern, sondern erst dann, wenn andere Mangelmotive befriedigt sind, kann das Selbstverwirklichungsmotiv aktualisiert werden. Heute denkt man oft, dass der umgekehrte Weg beschritten werden muß: Erst wird das Selbstverwirklichungsmotiv aktualisiert und dann ergeben sich daraus irgendwelche Befriedigungen des Geltungs- und Zugehörigkeitsbedürfnisses (Maslow, 1954). Jedenfalls funktioniert es andersherum besser: Kinder, deren Geltungs- und Zugehörigkeitsbedürfnis täglich befriedigt werden, zeigen sich durchaus williger, wenn sie lernen sollen.

5. Kinder und Jugendliche brauchen Bezugspersonen und Bindung. Die Bindungstheorie kann als eine der am besten bestätigten entwicklungspsychologischen Theorien der Jetztzeit gelten (Spangler & Zimmermann, 1997) und sie zeigt, dass sich durch prompte und angemessene Reaktion auf die Bedürfnisse des kleinen Kindes, aber auch auf Jugendliche, eine sichere Bindung einstellt, auf deren Basis dann eine Loslösung erfolgt, die zu einer wirkungsvollen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt.

6. Kinder und Jugendliche brauchen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz. Und das nicht nur von den Eltern, sondern von allen Erwachsenen, mit denen sie zu tun haben. Die drei therapeutischen Basisvariablen von Rogers, von Tausch/Tausch in der „Erziehungspsychologie“ konkretisiert, haben nichts von ihrer Gültigkeit verloren. Auch heute noch sind sie in der Erziehung des Nachwuchses zur Anwendung zu empfehlen (Tausch & Tausch, 1977).

3. Erziehung ist Hilfe zur Lebensbewältigung

Man wird Kindern nicht zwingen können, das zu tun, was wir für richtig halten, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie werden nur das tun, was in ihren Möglichkeiten liegt und was sie selber für ihr eigenes Leben als verpflichtend übernehmen. Das Leben ist kompliziert. Bei dieser Lebensbewältigung benötigen Kinder und Jugendliche oft Hilfe – nicht immer, weil sie in vielen Fällen glauben, dass sie das mit ihren eigenen Methoden auch bewältigen können. Oftmals allerdings scheitern sie daran (Brandstädter, 1980). Oftmals aber checken sie die Realität besser als ihre Alten...

7. Kinder und Jugendliche benötigen ein realistisches Selbst- und Weltbild. Man muss lernen, die eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen zu können, die Umwelt, die soziale Umgebung, die Risiken, die ein bestimmtes Verhalten erzeugt, usw. Kann man dieses, ist man handlungsfähig, vermeidet eine Illusionierung und Desillusionierung (Brandstädter, 1980). Ein bisschen rosiger muss und soll man sich offenbar selber einschätzen, damit man sich wohl fühlt und das Leben noch Spaß macht, aber im Wesentlichen ist eine ungefähre Erkenntnis der eigenen Möglichkeiten und eine richtige Taxierung der Umgebung wichtig. Das muss das Kind, müssen die Jugendlichen häufig selber leisten, aber man kann ihnen als erziehender Erwachsener entsprechende Rückmeldungen, Erfahrungsfelder und ähnliches anbieten.

8. Kinder und Jugendliche lernen auf verschiedenen Wegen. Sie lernen nicht nur durch selbstständige Auseinandersetzung mit der Umwelt, sondern natürlich auch durch Belehrung, Vorbild, durch Information, durch Herausforderungen und Zielsetzungen, durch Entwicklungsaufgaben, ja auch durch Bindung geschieht Lernen. Es ist falsch und übertrieben, eine Selbstständigkeitsideologie zu vertreten, bei der sich der Erwachsene völlig zurücknimmt und das Feld dem Kind oder Jugendlichen alleine überlässt. Sprache lernt man im Übrigen nur in der Auseinandersetzung mit einem erwachsenen Sprachvorbild und nicht,

indem man von anderen 3-Jährigen das Gestammel der Ein-Wort-Sätze nachahmt. Erwachsene sind im Lernprozess von Kindern und Jugendlichen unverzichtbar.

9. Kinder und Jugendliche brauchen bei der Lebensbewältigung Hilfe. Natürlich kann die Selbststeuerung, die Selbstständigkeit auch problematische Folgen haben. Natürlich können Gruppen oft ein Entwicklungsrisiko sein, Probehandlungen laufen schief, Schicksalsschläge müssen überwunden werden, man entdeckt, dass die intellektuellen Fertigkeiten für einen höheren Schulabschluss nicht reichen usw. Alles Situationen, in denen Erziehung Hilfe anbieten kann, den Jugendlichen aufrichten und ihm eine optimistische Perspektive für das weitere Leben auch nach einem Fehlschlag eröffnen muss.

Zum Schluss ein Fazit und eine These:

Die optimalen erzieherischen Interaktionen mit dem Nachwuchs sind transhistorisch und interkulturell stabil – es wird in Zukunft keine veränderte Erziehung in den Kernpunkten der Erziehung geben können, es sei denn, die menschliche Natur würde sich ändern. Das ist aber in überschaubaren Zeiträumen durch Mutationssprünge oder Genmanipulation nicht zu erwarten. Es wird sich also nichts ändern, es wird höchstens schwieriger werden, in einer gewandelten Umwelt, den Notwendigkeiten, die die Erziehung stellt, gerecht zu werden. Es sind keine neuen Herausforderungen sichtbar, sondern alte, die es immer schon gab und die es immer geben wird.

3. Handlungsplanung für die Zukunft – Impulse für die Zukunft der Erziehung und Erziehungsberatung

Der peinlichste Punkt in meinen Ausführungen ist mit Sicherheit die Kritik an der Dominanz der Sozialwissenschaften im Erziehungs- und Bildungssystem, die meines Erachtens zu Fehlentwicklungen geführt hat und weiterhin führen wird, falls sie nicht in ihre Schranken verwiesen wird. Dieser arrogant klingende Satz ist keineswegs arrogant: Die Sozialwissenschaften, die Soziologie insbesondere, sind völlig unverzichtbare Wissenschaften, die um ihre Existenzberechtigung nicht zu kämpfen brauchen. Aber: Ihre unkritische Rezeption durch ein Heer von Bürokraten, die von der Sache, der Erziehung in unserem Fall, nichts verstehen, macht Sozialwissenschaft gewissermaßen in ihrer Rezeption gefährlich für die Qualität von Erziehung, Bildung und Unterrichtung. Bürokraten sind normalerweise genervt über detaillierte Ausführungen darüber, wie gute Erziehung aussieht, zumal man das ja nicht in Formularen dokumentieren kann, sondern die Verbesserungen der kommunikativen Fähigkeiten eines erziehenden oder unterrichtenden Menschen ist ein mühseliger, komplizierter und in Worte kaum zu fassender Prozess. Anders sozialwissenschaftliche Erkenntnisse: Sie erwecken den Anschein, als seien sie eine Steilvorlage für Bürokraten, die eine Unmenge von Papier und Organisationskram auf sich zukommen sehen und dann glauben, dass sie durch diese papierne Aktivität etwas an der Qualität von Erziehung in unserer Gesellschaft ändern können. Schlauberger einer gewissen, hier nicht genannten, Stiftung entdecken allerdings im Jahre 2002, dass Papier zur Steuerung alleine nicht reicht, sondern dass es der „Prozesspromotion“ bedürfe, um Effekte zu erreichen – auf deutsch: es muß sich jemand darum kümmern. Ach nein.

Ein gutes Beispiel dafür ist die grassierende Seuche der Organisationsentwicklung und des Quality Management System (QMS). Überall dort, wo man beides eingeführt hat, etwa in der Polizei in NRW, führt das dazu, dass weniger Polizisten auf der Straße sind oder in der Altenpflege, wo von vierzehn Altenpflegern in einem Heim vier entlassen werden, um Platz zu schaffen für einen Servicemanager und Pflegemanager (übrigens :mittlerweile ist einer

davon schon wieder entlassen worden), die beide nichts weiter zu tun haben, als Sitzungen durchzuführen, Papiere zu erstellen, Konzepte zu entwickeln, zu mailen, zu chatten, Kongresse zu besuchen, sich fortzubilden, kurzum: nichts für die Qualitätssteigerung der eigentlichen Arbeit tun. Die verbliebenen zehn Altenpfleger müssen im Gegenteil bei der Pflege rennen und haben immer weniger Zeit für die Bewohner. Auch aus der Industrie sind, weil dort ja das QMS schon seit Jahren eingeführt ist, merkwürdige Pressemeldungen zu hören: Die Zahl der Reklamationen bei Autos nimmt zu, die Waggon, die weltbekannte Firmen wie Adtranz und Bombardier für die Bundesbahn liefern, sind immer fehlerhafter, obwohl und natürlich solche Unternehmen längst das TQM, das Total Quality Management, eingeführt haben (Pressemeldungen im Jahr 2002). Die Wirtschaftswoche titelte schon vor Jahren "bullshit Bingo", die Zeitschrift "Brandeins" feierte im ersten Heft 2002 den Untergang des Teams und der Kooperation. Hätte man in ein Lehrbuch der Arbeits- und Betriebspsychologie geschaut, wären uns solche Irrwege erspart geblieben.

Für jemand, der den Aufstieg und Fall des lernzielorientierten Unterrichtes in den 70er Jahren von Anfang bis Ende begleitet hat, ist die grassierende Seuche Qualitätsmanagement im System von Erziehung, Sozialarbeit und Unterricht ein Rückfall in frühere Zeiten, der nur ins Chaos und in die Qualitätssenkung führen kann. Er ist ersonnen von Laptop-Bubis mit BWL- und VWL-Studium bzw. Sozial- und Erziehungswissenschaftlern, die von dem eigentlichen, konkreten Handeln, erzieherischen oder therapeutischen Geschäft keinerlei Ahnung haben und deswegen das Erziehungs- und Bildungssystem mit unnützen Aktivitäten überziehen, die die Zeit fürs Wesentliche rauben. Qualität wird nicht gesteigert durch Qualitätsverwaltung, sondern schlicht durch Menschen, die etwas können. Durch Festlegung von Zielen, Fristen und der Kontrolle der Einhaltung wird nur Pseudodruck erzeugt, aber noch kein einziges erzieherisches Problem gelöst.

Um es kurz zu machen: Qualitätssicherung nutzt in kommunikativen Bereichen nichts. Aus folgenden Gründen: 1. Das Machen ist schwer, nicht die Formulierung von Standards. 2. Die Evaluation ist unmöglich oder so aufwendig, daß sie nie genutzt werden kann, um die Arbeit zu verbessern. Mit diesen beiden Argumenten ist sie erledigt. Wie der lernzielorientierte Unterricht und die zwei Jahrzehnte dauernden Debatten um die Machbarkeit von formativer oder summativer Evaluation.

Die Befürwortung von QMS geht einher mit einem merkwürdigen, eher parasitären Verständnis von Führung, die sich in Deutschland wie auch im westlichen Ausland immer mehr breit macht. Der Siemenschef von Pierer hat in einer Pressemeldung vor Jahren schon einmal gesagt, dass die Führungskräfte der Zukunft "Fristen kontrollieren und Ziele setzen", mehr nicht. Sie können ja auch nicht mehr, da sie nur in der Lage sind, ein simples Führungsgerüst über hoch komplizierte Einzeltätigkeiten zu legen. Sie sind plärrenden Babys gleich, die da schreien: „Ich will Qualität, und zwar sofort“. Dazu gehört, dass nach allgemeiner Erfahrung die Gehälter von Führungskräften immer höher geschraubt werden und dass sich die bürokratische Kaste in Unternehmen wie in öffentlichen Institutionen immer breiter macht und dass vor Ort, dort also, wo wirklich gearbeitet wird, der Mangel und die Belastung herrscht. Kann man das, was sich angeblich - wie gesagt, Zweifel sind daran mehr als erlaubt - bei der Verpackung von Ölsardinen als erfolgreich erwiesen hat, auch auf Erziehung anwenden? Auf Erziehung, in der es eher auf das Können ankommt, auf die Variationsbreite derjenigen, die die Erziehung durchführen, als auf diese Simpelstruktur von Zielen und der Kontrolle ihrer Einhaltung? Oder die alberne Primitividee „Management by Zielverpflichtung“ - ohnehin ein uralter Hut? Der gedankliche Fehler liegt darin, dass man durch die Formulierung von Qualitätsstandards für ein Kunstwerk noch lange nicht malen kann. Nicht die Formulierung von Zielen, deren Verwaltung und Kontrolle ist die Kunst,

sondern das tatsächliche Tun. „Uno actu“ (in einem erzieherischen Verhaltensakt) – entsteht Ziel, Prozess und Evaluation von Erziehung. Im Kopf des erziehenden oder unterrichtenden Menschen. Nur qualifiziertes Personal hilft da weiter.

Kann man es dennoch auf Erziehung anwenden? Ja, man könnte es auf Erziehung anwenden, das wäre allerdings auch eine Rückkehr zur Planwirtschaft, die wir in dem Erziehungssystem der DDR gehabt haben. Die DDR hat z.B. für die Arbeit im Kindergarten das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ herausgegeben, 2. Auflage 1986, und für die Krippenarbeit das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“, auch 2. Auflage 1986. Das waren solche „Bedienungsanleitungen“ für Erziehung, Sammlungen von Qualitätsstandards, von Zielen, deren Einhaltung natürlich auch kontrolliert werden konnte. Die Planwirtschaft der DDR wollte die Erfolge im Erziehungssystem herbeibürokratisieren, d.h. ohne diese nervige und die Person des Erziehers erfassende grundlegende Ausbildung, die zu mehr Sensibilität, kommunikativer Kompetenz und Flexibilität hätte führen müssen.

Dahinter steckt auch ein anderes, in der amerikanischen Literatur der 70er Jahre häufig beschriebenes Problem: das der Unmöglichkeit, „lehrersichere“ (teacher proof) Curricula zu konstruieren (Winkelmann, Holländer, Schmerkotte, & Schmalohr, 1977). Egal was für Qualitätskataloge wir haben, egal was für Curricula für die Erziehung oder den Unterricht, egal was für Papier über den richtigen Unterricht und die richtige Erziehung produziert wird, egal welche Konzepte für die Arbeit in Erziehungsberatungsstellen entworfen wird, diese Arbeit ist nichts im Vergleich zu der Bedeutung des/der Erziehers/in, Erziehungsberaters/in, Lehrers/in etc. Eine von der Qualität des erziehenden oder unterrichtenden Menschen unabhängige Qualität, die gibt es nicht. Die besten Programme werden durch schlechte Erzieher auf null gebracht – schlechte Programme erzeugen in der Hand begnadeter Menschen Spitzenresultate. Qualität steigert man nur, wenn man in die kommunikativen Fähigkeiten des Personals investiert. Personalentwicklung ist in allen erzieherischen Berufen wichtiger als Organisationsentwicklung. Das Scheitern des lernzielorientierten Unterrichtes in den 70er Jahren und der Planwirtschaft in der DDR können hier als Lehrbeispiel dienen.

Es soll aber nicht verschwiegen werden, dass die Wurzeln des Qualitätsmanagement sowohl in der Kybernetik liegen als auch in der Psychologie (und nicht woanders). Die Sozialwissenschaften sind nicht die eigentlichen Urheber dieser Ideen. Allerdings wird beides heute nicht unbedingt im Sinne der Erfinder eingesetzt. In der Kybernetik liegen sie insofern, als Regel- und Steuerungskreise in der Organisationsentwicklung und im Qualitätsmanagement die zentrale Rolle spielen. Da wird ein „Soll“ formuliert (Synonyme: Ziel, Schulprofil, Leitbild etc.), es wird getestet, ob der Zielzustand erreicht ist (Diagnose, Feststellung der Soll-Ist-Diskrepanz, Evaluation), es wird eine Intervention gestartet, um Maßnahmen durchzuführen (welche sagt das QMS natürlich nicht - dazu müsste man ja bescheid wissen...), falls es eine Soll-Ist-Diskrepanz gibt, und last but not least, es muss evaluiert werden, d.h. bewertet werden, ob denn die Ziele auch tatsächlich erreicht worden sind. Mit allerlei blumigen und variantenreichen Synonymen, wie „interne und externe Evaluation“, „Audit“, will man verschleiern, dass man sich einem in seiner Primitivität nicht mehr untunnelbaren System menschlicher Handlungslogik unterworfen hat. Erst muss ich das Ziel haben, dass ich mir die Füße waschen will, dann wasche ich die Füße und durch die anschließende Evaluation stelle ich fest, ob sie sauber geworden sind... Ist das nicht genial?

Neben der Simpellogik, die aus der Kybernetik stammt, und die dort ihren Sinn bei der Steuerung mechanischer (sic!) Abläufe hat, enthält die Organisationsentwicklung natürlich noch Gedanken aus der Organisationspsychologie, und zwar stehen hier die Hawthorne

Studien am Beginn der Organisationsentwicklung, die damals in der Western Electric Company durchgeführt und ab 1927 sukzessive veröffentlicht worden sind. Literatur darüber findet man in jedem Lehrbuch der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie (Blum & Naylor, 1968). Das merkwürdige empirische Phänomen der damaligen Studie war: Arbeiterinnen produzieren immer mehr und immer effektiver, je mehr sie Mitbestimmung über ihre Arbeitsumgebung haben. Sie haben das Bewusstsein, eine wichtige Rolle zu spielen und das motiviert sie insgesamt zu mehr Leistung. Dort, wo man im „Total Quality Management“ nicht nur den schlichten kybernetischen Regelkreis implementiert, sondern zusätzlich auch noch die Mitbestimmung am Arbeitsplatz einführt, müsste man also einen leistungssteigernden Effekt erwarten dürfen. Mitbestimmung bedeutet natürlich auch: Kritik soll *auch* von unten nach oben geübt werden. Das kann dann so sein, dass Untergebene auch ihren Chef kritisieren dürfen und müssen: die Schulleiter die Schulräte und die Lehrer die Schulleiter. Und das wird es natürlich in Deutschland nicht geben: dass die Implementation von Organisationsentwicklung oder Qualitätsmanagement dazu führt, dass die Bürokratie bzw. die sog. Führungskräfte Objekt von sachbezogener Kritik von unten werden. Und vor allem: sich daran halten müssen – und sie nicht nur mit Phrasen aussitzen dürfen. Genehm und bequem ist das Qualitätsmanagement der deutschen Bildungs- und Erziehungsadministration nur dann, wenn es als Kontrollinstrument für die ohnehin überlasteten Arbeiter und Arbeiterinnen vor Ort, sprich: ErzieherInnen, LehrerInnen, SozialpädagogInnen, PsychologInnen, TherapeutInnen etc., dient. Motto: wir hier oben müssen die da unten mal stärker kontrollieren..

Vergessen scheint das Beispiel des Ruderwettbewerbs zwischen Japanern und Deutschen, die der Unternehmensberater Hans Ottomann in der Zeitschrift "Mensch und Büro", 3/96, erzählt hat. "Deutsche und Japaner haben also einen Achter-Ruderwettbewerb veranstaltet und die Japaner haben mit unglaublichem Vorsprung von einem Kilometer gewonnen. Das deutsche Team war natürlich nach der Niederlage sehr betroffen, die Moral sank auf den Nullpunkt, das obere Management entschied dann, daß man die Ursachen unbedingt herausfinden müsse und hat deshalb ein Projektteam eingesetzt. Nach langen Untersuchungen und Analysen fand es heraus, daß bei den Japanern sieben Leute ruderten und ein Mann steuerte, während im deutschen Team ein Mann ruderte und sieben steuerten. Sodann wurde eine Beraterfirma mit dem Auftrag betraut, eine Studie über die Struktur des deutschen Teams anzufertigen. Nach beträchtlichen Kosten kam diese Firma zu dem Schluß, daß zu wenig Leute ruderten und zu viele Leute nicht richtig steuerten. Deshalb wurde, um einer weiteren Niederlage gegen die Japaner vorzubeugen, die Teamorganisation geändert. Es gab fortan vier Steuerleute und zwei Obersteuerleute, einen Steuereinschreiber und einen Ruderer. Für diesen wurde überdies als Ansporn ein Leistungsbewertungssystem eingeführt. Motto: "Wir müssen seinen Aufgabenbereich erweitern und ihm mehr Verantwortung geben". Im nächsten Jahr gewannen die Japaner mit einem Vorsprung von zwei Kilometern. Das Management entließ daraufhin den Ruderer und die einfachen Steuerleute wegen schlechter Leistungen, beförderte den Steuereinschreiber, verkaufte die Ruderer und stoppte alle Investitionen für ein neues Boot. Der Beraterfirma wurde ein Lob ausgesprochen und das eingesparte sowie das erlöste Geld dem oberen Management ausbezahlt."

Von organisatorischen Veränderungen ist, das hat insbesondere auch die Schulforschung gezeigt, wenig zu halten, wenn es um die Steigerung von Leistung geht. Diese Sätze kann man auch unterstreichen, wenn man die PISA-Ergebnisse kennt. Das Schlimme am PISA-Bericht ist, dass er nur nach organisatorischen Ursachen sucht. Die könnten aber in allen Ländern nebensächlich sein und entscheidend nur die Qualität des Personals. Darüber existieren keine verlässlichen Daten und deswegen gibt es auch keine entsprechenden Überlegungen, ob das schlechte Abschneiden nicht einfach ein Problem unserer Lehreraus- und –fortbildung bzw. des Lehrerarbeitsplatzes ist. Wohlgermerkt: Ich spreche LehrerInnen überhaupt nicht schuldig, sondern ich weiß, dass sie sich Mühe geben, dass sie sich aber unter Umständen diese Mühe mit ineffektiven Methoden geben und dass sie ihre kostbare Zeit verplempern bei Schulentwicklung, Klippert Pipapo und Evaluationsprozessen.

Alle ernsthaften Untersuchungen, die statistisch einigermaßen befriedigend sind, haben gezeigt, dass die Persönlichkeit von Lehrkräften (genauer: ihre Kompetenz) den größten

Effekt auf die Qualität des schulischen Lernens hat, dass organisatorische Variablen nur einen geringen Erklärwert haben (Helmke & Weinert, 1997; Weinert & Helmke, 1997). In eigenen Untersuchungen konnte ich zeigen, daß die Fremdenfeindlichkeit durch LehrerInnen und Klasse dreimal so stark determiniert wird wie von Umgebungsfaktoren (Dollase, Bieler et al., 2000a).

Die Dominanz der Sozialwissenschaften war unser Ausgangspunkt. Besser: deren Fehlrezeption durch die Bürokratie. Oder noch besser: die Übergriffe von in der Erziehungswissenschaft untergekommenen Sozialwissenschaftlern, Unternehmensberatern, Schlaubergern und Besserwissern. Was sollte an deren Stelle treten? Fachdidaktik, Schulpädagogik und Schulpsychologie (z.T. die Pädagogische Psychologie). Warum aber führen diese drei Disziplinen ein derartiges Mauerblümchendasein, wenn es um bildungspolitische Entscheidungen geht? Ein wesentlicher Grund scheint darin zu liegen, dass weder die Deutsche Forschungsgemeinschaft noch die deutschen Universitäten auf eine sukzessive, systematische Dokumentation des praktisch erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Fortschritts Wert legen. Es scheint so zu sein, als sei die Technik des Erziehens, der Umgang, mit dem man gute Ergebnisse und Qualität erzielt, nicht universitätswürdig. Es gibt keine Stelle, die wie etwa in der Medizin die Fortschritte in der Chirurgie des Blinddarms sammeln würde. Sonst gäbe es mehr Bücher über unterschiedliche Stundeneröffnungen, über Einstiege in den Unterricht etc., also konkretere Literatur (einige gibt's natürlich ... (Grell, 2000; Grell & Grell, 1979)). Die meiste Literatur, die existiert, ist manchmal von einer penetranten Oberflächlichkeit und eben nicht durch das Studium der einschlägigen Forschungsergebnisse gekennzeichnet. Das ist auch kein Wunder, eigentlich dürfte man sich über Erziehung nur äußern, wenn man eine große Anzahl erziehungswissenschaftlicher oder erziehungspsychologischer Forschungsergebnisse gelesen hätte. Die Anbindung der Praxis an die Wissenschaft wäre z.B. eine solche erste Maßnahme, um die Qualität zu verbessern, Fortbildung und auch schon eine stärkere Berücksichtigung der Praxis in der universitären Forschung und universitären Ausbildung oder Fachschulausbildung, eine weitere unverzichtbare Forderung. Für viele grundlagenwissenschaftliche Erkenntnisse fehlt die sog. Transferforschung (Überprüfung auf Praxisrelevanz), die zwar alle fordern, die aber keiner finanzieren will. Grundlagenforschung ist nutzlos, wenn es uns nicht gelingt, diese Erkenntnisse in den erzieherischen Umgang in der Praxis zu implementieren.

Besonders empörend sind Versuche, die mangelhafte Praxiseignung unserer Lehrkräfte, ausgerechnet den Universitäten in die Schuhe zu schieben. Denen hat man die Praxisausbildung seit Mitte der 70er Jahre sukzessive gestrichen und zugleich durch ministeriell verordnete Beliebigkeiten in den Studienordnungen bundesweit dafür gesorgt, dass man ein LehrerInnenexamen machen kann, ohne je Lern- oder Entwicklungspsychologie studiert zu haben. Wer sich damals kräftig gewehrt hat, z.B. mit dem Argument, dass die Qualität der Lehrkräfte sinkt und als Dekan z.B. zurückgetreten ist (Fachbereich 2, Universität Essen, 1979) wurde mit Phrasen abgefertigt. Wer Schuld an der Schulmisere hat, das lässt sich exakt angeben. Natürlich wollen jene, die Schuld sind, heute keine Schuldzuweisungen diskutieren...

Fazit und Thesen: 1. Die Dominanz der fehlrezipierten Sozialwissenschaften in Erziehung und Erziehungsberatung muss zurückgedrängt werden – sie hat zu vielen Fehlentwicklungen geführt. 2. Nebulöse gesellschaftliche und organisatorische Faktoren erklären weniger Varianz als die Personen, die Erziehung betreiben. 3. Die Praxis muss wieder an den erziehungswissenschaftlichen Fortschritt herangeführt werden. 4. Praktisch-pädagogische,

schulpsychologische und fachdidaktische Forschung muß stärker von der DFG gefördert werden. 5. Die Personalentwicklung und -auslese, Aus- und Fortbildung ist zu verbessern.

4. Die beste Strategie: Davon auszugehen, dass die Zukunft ungewiss ist

Nachdem wir uns nun völlig unseriös über Wege und Irrwege in der zukünftigen Gestaltung der Erziehung geäußert haben, unseriös übrigens bezogen nicht auf die Argumente, sondern einfach darum, weil die Zukunft ungewiss ist..., sollten wir abschließend die ketzerische Frage stellen, ob es nicht vielleicht günstiger ist, die Zukunft völlig offen zu lassen und keine Vorsorge für die Zukunft zu treffen. Wir wissen ja aus der Erziehung des Individuums, dass es nicht gut ist, immer nur auf das Ende zu schielen, beim 4-Jährigen schon an das Abitur zu denken, beim 30-Jährigen an die Verrentung. Setzt vielleicht das Bewusstsein, dass die Zukunft völlig ungewiss ist, nicht mehr Kräfte frei, als dass sie Kräfte behindert? Brauchen wir eine Zukunftsvision, um diese Kräfte freizusetzen oder sind Visionen eher hinderlich? Aus der Motivationspsychologie wissen wir natürlich, dass Zielsetzungen, Ziele insgesamt motivieren. Das ist natürlich auch eine banale Alltagsweisheit und ist selbst im kybernetischen Regelkreis als Basislogik menschlichen Handelns untergebracht worden.

In einer meiner Veröffentlichungen (Dollase, 1985) habe ich u.a. Dietrich Dörners Versuch „Lohausen“ zitiert und auf das erzieherische Geschehen übertragen (Dörner, Kreuzig, Reither, & Stäudel, 1983). Dörner hatte naive Versuchspersonen in die Rolle eines imaginären Bürgermeisters/Bürgermeisterin der Stadt Lohausen installiert. Lohausen existierte nur als Stadt im Computer – in heutiger Diktion ein Simulationsspiel. Er hat anschließend versucht, Unterschiede zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Bürgermeistern und Bürgermeisterinnen zu eruieren. Er fand damals, dass erfolgreiche BürgermeisterInnen, die also in einem System, das unbestimmt und komplex ist, so wie die Zukunft der Erziehung, erfolgreich handeln, in erster Linie diagnostisch orientiert sind, sie stellen mehr Warum-Fragen, sind ideenreich, einfallsreich, denken multifaktoriell, zeigen Aktivität, lassen sich nicht entmutigen, haben klare Prioritäten, wissen was sie wollen, sind gründlicher, sind komplex, reflexiv, analysefähig, denken folgeorientiert und sind nebenwirkungsbewusst. Ganz abgesehen von der Frage, ob die Lohausen-Ergebnisse eine hinreichende Reliabilität und Stabilität hätten, was in Folgeveröffentlichungen hin und wieder bestritten wird, ist dieses Bündel an Tugenden einer Reihe von praktisch erziehenden Menschen zu wünschen. Dass sie eben nicht mit festgefertigten Ansichten, monokausalen Überzeugungen, Ideologien, mit Scheuklappendenken an die erzieherische Realität herantreten. Andererseits wäre es, etwa aus der Perspektive der Bindungstheorie, wenig sinnvoll, ein derartig experimentelles Erziehungsverhalten an den Tag zu legen.

Ganz abgesehen davon, dass dieses Modell sich nicht so ohne weiteres auf Erziehung übertragen lässt, ist es schon eine Überlegung wert, ob die Rahmenbedingungen für Erziehung in der Zukunft nicht nach der „fuzzy logic“ angelegt werden sollten, d.h. brauchen wir in Zukunft „fehlerfreundliche Systeme“, damit wir auf Varianten, auf Veränderungen, auf neue Problemlagen, auf allerlei Wechselfälle im Erziehungsgeschehen der Zukunft besser eingestellt sind?

Ich verhehle nicht, dass das fehlerfreundlichste System der Erziehung und Erziehungsberatung aus logischen Gründen jenes sein muß, das sehr stark in die Kompetenz des Einzelnen, der in diesem System etwas zu leisten hat, investiert. Die Qualität der erziehenden Persönlichkeit, insbesondere im professionellen System (da wir Eltern im großen Stil nicht so ohne weiteres erreichen können, vor allen Dingen nicht jene, die es eigentlich

nötig hätten) ist der strategisch wichtigste Punkt für die Bewältigung einer ungewissen Erziehungszukunft. Wäre also die beste Strategie angesichts der Ungewissheit der Zukunft jene, die darauf baut, dass die Individuen mit größerer erzieherischer Kompetenz ausgestattet werden? Ja, allerdings nicht alleine: Sicherlich gehört flankierend dazu, dass es Rahmenbedingungen gibt, die flexibel etwa auf Betreuungserfordernisse, Hilfestellungen für Menschen mit Erziehungsproblemen reagieren können. So wie es "atmende Fabriken" gibt, brauchen wir ein atmendes System, das sich den Erfordernissen und Problemlagen der Bevölkerung anpassen kann. Das wird nicht möglich sein ohne eine stärkere Teilzeitarbeit für erziehende Erwachsene und es wird sicherlich auch nicht möglich sein ohne mehr Flexibilität im System von Erziehung, Unterricht und Erziehungsberatung. Flexible Einsatzmöglichkeiten des Personals und zugleich eine hohe Qualität und Kompetenz des Personals sind also, wenn man von der These ausgeht, dass die Zukunft der Erziehung schwer zu prognostizieren sei, die rein logisch beste Gewähr für eine erfolgreiche Bemeisterung zukünftiger Anforderungen.

Literatur:

- Bertram, H. (Ed.). (1991). *Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen*. Leverkusen: Leske und Budrich.
- Blum, M. L., & Naylor, J. C. (1968). *Industrial Psychology. Its Theoretical and Social Foundations*. New York u.a.: Harper.
- Brandstädter, J. (1980). Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 28(3), 209 - 222.
- Dollase, R. (1979). *Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse*. Hannover u.a.: Schroedel.
- Dollase, R. (1984). *Grenzen der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Dollase, R. (1985). *Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen*. Stuttgart: Klett.
- Dollase, R. (1986). Sind Kinder heute anders als früher? Probleme und Ergebnisse von Zeitwandelstudien. *Bildung und Erziehung*, 39(2), 133 - 147.
- Dollase, R. (1999). Selbstsozialisation und problematische Folgen. In J. Fromme & J. Mansel & S. Kommer & K. Treumann (Eds.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung* (pp. i.Dr.). Opladen: Leske und Budrich.
- Dollase, R. (1999). Selbststeuerung ins Abseits - Dilemmata der Deregulierung bei der Polizei. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 7(3), 395 - 404.
- Dollase, R. (2000). Kinder zwischen Familie und Peers. Ergebnisse soziometrischer Zeitwandelstudien in Kindergärten, Grund- und Hauptschulen zwischen 1972 und 1976. In A. u. a. Herlth (Ed.), *Spannungsfeld Familienkindheit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dollase, R., Bieler, A., Ridder, A., Köhnemann, I., & Weitowitz, K. (2000a). Nachhall im Klassenzimmer. In W. Heitmeyer & R. Anhut (Eds.), *Bedrohte Stadtgesellschaft* (pp. 199 - 255). Weinheim: Juventa.
- Dollase, R., Bieler, A., Ridder, A., Köhnemann, I., & Weitowitz, K. (2000b). Wie integriert sind ausländische Schüler und Schülerinnen? Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Pädagogik*, i.V.
- Dollase, R., Hammerich, K., & Tokarski, W. (Eds.). (2000). *Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I., & Weitowitz, K. (1999). Zufriedenheit in multikulturellen Schulklassen. Beurteilerübereinstimmungen und -diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. *Journal für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung*, 2, 56 - 83.

- Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I., & Weitowitz, K. (2000a). Nachhall im Klassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung. In W. Heitmeyer & R. Anhut (Eds.), *Bedrohte Stadtgesellschaften. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (pp. 199 - 255). Weinheim: Juventa.
- Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I., & Weitowitz, K. (2000b). Soziometrische Beziehungen, Selbstaussagen zu Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in Schulklassen mit unterschiedlichem Ausländeranteil. In K. Boehnke (Ed.), *Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Jugendgewalt* (pp. (i.V.)). Weinheim: Juventa.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F., & Stäudel, T. (Eds.). (1983). *Lohausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern u.a.: Huber.
- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101(2), 171 -191.
- Grell, J. (2000). Direktes Unterrichten. Ein umstrittenes Unterrichtsmodell. In J. Wichmann (Ed.), *Zwölf Unterrichtsmethoden* (pp. 35 - 49). Weinheim: Beltz.
- Grell, J., & Grell, M. (1979). *Unterrichtsrezepte* (1 ed.). München: Urban und Schwarzenberg.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, pp. 71 -176). Göttingen: Hogrefe.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination: Social psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ridder, A., & Dollase, R. (1999). Interkulturelle Integration bei Hauptschülern im Zeitvergleich 1983 - 1996. In R. Dollase & T. Kliche & H. Moser (Eds.), *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer - Täter - Mittäter* (pp. 219 - 240). Weinheim: Juventa.
- Spangler, G., & Zimmermann, P. (Eds.). (1997). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tausch, R., & Tausch, A. (1977). *Erziehungspsychologie* (8 ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Uexküll, J. v. (1956). *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (Eds.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H., & Schmalohr, E. (1977). *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern*. Kronberg: Scriptor.

Manuskript erstellt am 5.3.2002