

## Stellungnahme

- a) zum Gesetzesentwurf der Landesregierung „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)“ – Drucksache 13/5394 – und
- b) zum Antrag der Fraktion der SPD und der Fraktion BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN „Mehr Qualität im nordrhein-westfälischen Bildungssystem: durch den Ausbau der schulischen Selbstständigkeit und Verantwortung und die Reform der Schulaufsicht“ – Drucksache 13/4971 –

Sehr geehrter Herr Ausschussvorsitzender,

zunächst noch vielen Dank für die Einladung zur öffentlichen Anhörung am 9. Juli 2004 im Düsseldorf Landtag. Erlauben Sie mir zu den im o.a. Betreff genannten Anträgen folgende Stellungnahme.

Der Entwurf der Landesregierung zum neuen SchulG NRW ist angesichts der sieben Vorläufer und der zahlreichen Ausführungsverordnungen dazu sicherlich zu begrüßen. Dem „Ziel der Rechtsbereinigung und der Deregulierung“ kommt die Vorlage vom 5.5.2004 erkennbar deutlich näher im Vergleich zum Status quo. Insoweit gebührt den Initiatoren und Hauptverantwortlichen der Vorlage volle Anerkennung, zumal die Ausführung – wie gewöhnlich – unter erheblichem Zeitdruck stand. Meine Stellungnahme ist deshalb vor allem als Vorschlag zur Optimierung der Vorlage in jenen Teilen zu verstehen, für die ich mich am ehesten kompetent fühle. Auf organisatorische und finanzielle sowie rein verwaltungsjuristische Aspekte werde ich deshalb nicht eingehen.

### *Anmerkungen zum 1. Teil der SchulG-Vorlage*

- Ad § 1, Abs. (2): Die Erwähnung des Elternwillens ist in diesem Zusammenhang verständlich. Doch wie soll dem auch im Art. 3 GG verbrieften Recht Geltung verschafft werden, wenn die Eltern eines begabten Kindes sich gegen eine adäquate Schulbildung aussprechen? Der Fall mag heutzutage nicht sehr häufig sein, doch er kommt vor, wie Erfahrungen der Schul- bzw. Bildungsberatung belegen. Vielleicht kann man hier noch auf § 11, Abs. (4) verweisen.
- Ad § 3, Abs. (4): Diese (neue) Regelung ist sehr zu begrüßen, nicht zuletzt auch unter der internationalen Perspektive.
- Ad § 4, Abs. (3): Die Formulierung ist sehr vage und lässt viele – unterschiedliche – Interpretationen zu. Zumindest sollten beispielhaft konkrete Abstimmungspunkte etc. genannt werden. Sofern hier an die organisatorische Verbesserung der sog. Durchlässigkeit gedacht ist (die m.E. kaum noch substantiell zu steigern ist), darf man dabei lernpsychologisch gesicherte Erkenntnisse wie Kumulierungseffekte („Matthäus-Effekt“) nicht übersehen. Der Matthäus-Effekt ist durch noch so ausgefeilte Durchlässigkeitsregelungen nicht außer Kraft zu setzen, wie auch die jüngsten PISA-Befunde erneut wieder bestätigten. Der genannte Kumulierungseffekt bietet auch eine plausible Erklärung für das – in allen Schulsystemen beobachtete – Phänomen der größeren „Durchlässigkeit nach unten“ als des „Durchstiegs nach oben“. Ferner wären im Kontext von Abs. (3) überregionale *Leistungsstandards* der einzelnen Schulformen zu beachten.

Ad § 6, Abs. (6): Gibt es bei der Grundschule verschiedene „Schularten“? M.E. missverständliche Formulierung im Vorlagentext.

### ***Anmerkungen zum 2. Teil der SchulG-Vorlage***

Ad § 11, Abs. (4): Entscheiden die Eltern nach Beratung durch die Grundschule über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes auch bei (eindeutiger) Nichteignung, z.B. für die gymnasialen Lernanforderungen? Eine solche Regelung (ohne explizite Leistungs-/Notenkriterien) wäre dann zu rechtfertigen, wenn das Versagensrisiko keine negativen Folgen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und Jugendlichen hätte. Diese Annahme ist aber in fast allen Fällen unzutreffend, wie u.a. auch schulpsychologische (nationale und internationale) Erfahrungen erhärten. Siehe auch § 13 (Abs. 3) auf S. 91 unten! Vor allem sind von andauernden Misserfolgserlebnissen negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Lern- bzw. Leistungsmotivation der betr. Jugendlichen zu erwarten, die zunehmend resistenter gegenüber Interventionsmaßnahmen werden. Der Verzicht auf explizite (Noten-)Vorgaben oder andere Indikatoren des – in der Grundschulzeit erworbenen – Vorwissens für die Lernanforderungen in bestimmten Bildungsgängen der Sekundarstufe I (z.B. im Gymnasium oder auch der Realschule) ist somit entwicklungs- und oft auch sozialpsychologisch nicht unproblematisch. Wird dann noch zusätzlich der „Mattihaüseeffekt“ wirksam, sind die Folgen oft verheerend, was von Laien gern übersehen wird.

Ad § 13, Abs. (1): Die „Erprobungsstufe“ (mitunter auch „Orientierungsstufe“ u.ä.) ist pädagogisch-psychologisch betrachtet nun wirklich ein „alter Ladenhüter“, der nach zahlreichen empirischen Studien (bis in die Gegenwart hinein) nicht die in manchen Bundesländern immer wieder pädagogisch reklamierten bzw. erhofften Wirkungen erzielte, etwa eindeutigere Schuleignungsprognosen (vgl. Heller, 2003a/b). Mit diesem Fetisch ist niemandem gedient, am allerwenigsten den Schülern und Schülerinnen, was u.a. mit Kumulierungseffekten von Lern- und Wissenszuwächsen psychologisch zu erklären ist (s.o.).

Ad § 18, Abs. (5): Zu begrüßen ist die Einführung zentralisierter Abiturprüfungen. An anderen Stellen, z.B. S. 83, wird von *teilzentrierten* Abschlussprüfungen gesprochen, die sich jedoch wohl – im Gegensatz zum SPD / GRÜNEN-Antrag – nur auf Hauptschulabschlussprüfungen beziehen. Zentrale (standardisierte oder halbstandardisierte) Abschlussprüfungen sind auch aus der internationalen Perspektive längst überfällig.

### ***Anmerkungen zum 3. Teil der SchulG-Vorlage***

Ad § 29, Abs. (1): Hier – wie auch an anderen Stellen – werden die Begriffe „Bildungsstandards“ und „Leistungsstandards“ teils synonym teils verschieden verwendet. Gemeint sind wohl – so etwa auch auf S. 21 – *Bildungsstandards* im Sinne curricularer Vorgaben und *Leistungsstandards* im Sinne bestimmter Leistungskriterien, die beim erfolgreichen Besuch eines Bildungsgangs erzielt werden müssen. Oder habe ich es falsch verstanden?

### ***Anmerkungen zum 5. Teil der SchulG-Vorlage***

Ad § 44, Abs. (2): Die Informierung der Zielgruppen (Schüler/innen, Eltern) über die der jeweiligen Beurteilung (Note) zugrundeliegende Bezugsgruppe bzw. Maßstabsorien-

tierung ist ein sehr wichtiges, in der pädagogischen Praxis leider häufig vernachlässigtes Postulat. In der Lehreraus- und Lehrerfortbildung müsste dieses Thema zum Pflichtcurriculum gehören. Siehe auch Anm. zum § 48 unten!

Ad § 48, Abs. (1) u. (2): Mit der Explikation der drei Beurteilungsmaßstäbe bzw. Bezugsgruppen in der Schulleistungsbeurteilung müsste auch die unterschiedliche (pädagogische) Funktion jeder Beurteilungsform verdeutlicht werden: So dienen *ipsative* Lern-Leistungsbewertungen vorrangig der Information über individuelle Lernfortschritte vs. -rückschritte bzw. der Lernmotivierung (insbesondere bei schwächeren Schulkindern und Jugendlichen). Lernstandsmessungen im Sinne *kriterialer (lehr-/lernzielorientierter)* Leistungsbewertungen haben dagegen die (Haupt-)Funktion festzustellen, inwieweit vom Einzelnen und/oder der gesamten Lerngruppe bestimmte Unterrichts- und Lernziele oder auch allgemein bestimmte Qualifikationsziele (analog etwa zur Fahrschulprüfung) erreicht worden sind. Das lerngruppenbezogene oder *soziale* Bezugssystem beinhaltet sog. *normorientierte* Schulleistungsmessungen bzw. -bewertungen, wobei die Durchschnittsleistung der jeweiligen Schulklasse oder Lerngruppe die „Norm“ definiert, von der nach „oben“ vs. „unten“ abweichend die individuelle Leistungsposition (innerhalb der sozialen Bezugsgruppe) bestimmbar ist. Dieser Maßstab ist u.a. zur Motivierung besonders leistungsfähiger Schüler/innen tauglich, wie sehr schön auch am Beispiel sportlicher Wettkämpfe anschaulich wird. Alle drei Bewertungsmaßstäbe haben jeweils Vor- und Nachteile, die bei der Schülerbeurteilung zu berücksichtigen sind. Eine Optimierung ist nur bei a) klarer Trennung der drei Bewertungsmaßstäbe und b) funktionsabhängiger Maßstabswahl möglich. Selbst die in der Schulpraxis häufige Kombination etwa von norm- und kriteriumsorientierter Leistungsbewertung ist nur suboptimal. Zu vermeiden sind hingegen Vermengungen von ipsativer Bewertung mit normativer oder auch kriterialer Bewertung. Solche Konfundierungen führen zu mehr oder weniger starken Urteilsverzerrungen, wie sie u.a. auch in den TIMSS- und PISA-Studien (etwa im Bundesländervergleich) zutage traten. Die Formulierungen im § 48 müssten m.E. eindeutiger formuliert werden. Die Maßstabdifferenzierung ist nicht nur für schriftliche Arbeiten, sondern auch für mündliche Prüfungen zu fordern. Selbstverständlich muss für Schüler und Eltern jeweils der Maßstabsbezug transparent sein.

#### **Anmerkungen zu B. Einzelbegründungen (S. 87ff.)**

Zum § 16, Abs. 2 (S. 92): Weshalb soll auf eine äußere Differenzierung bzw. unterschiedliche Anspruchsebenen oder Spezialgymnasien – z.B. für Hochbegabte (analog zu Musik- und Sportgymnasien – verzichtet werden? Siehe auch Anmerkung zu § 43 unten!

Zum § 40, Abs. 1 (S. 99): Was bedeutet „freiwilliges ökologisches Jahr“? In der SchulG-Vorlage habe ich dafür keine Erläuterung gefunden (möglicherweise diese jedoch übersehen).

Zum § 43 (S. 100): Hier taucht zum ersten (und letzten?) Mal der Begriff „Hochbegabtenförderung“ auf, und zwar (nur) im Kontext von organisatorischen bzw. Verwaltungs-Vorschriften (Beurlaubungen und Befreiungen vom Unterricht etc.). Wenn die Bundesrepublik Deutschland ihre Human Resources fördern möchte, nicht zuletzt im ureigensten Interesse, darf dieses Thema in einem neuen SchulG nicht ausgeklammert werden. Oder will das potente Land NRW dieses

Anliegen anderen Ländern überlassen, zum Nachteil der eigenen Bevölkerung? Wohl kaum! Deshalb sollten die bildungspolitischen Intentionen des Landes NRW zur Hochbegabtenförderung auch im neuen SchulG verankert werden. Nach meiner Überzeugung und dem Beispiel aller führenden Länder in der Welt (zum Überblick vgl. Heller et al., 2000, 2002) gehört die gezielte Förderung der Begabten und Begabtesten – ebenso wie die der Behinderten – in die staatliche Verantwortung und sollte nicht allein privaten Initiativen überlassen werden.

**Anmerkungen zum Antrag der Fraktion der SPD und der Fraktion BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN vom 28.1.2004 betr. „Mehr Qualität im nordrhein-westfälischen Bildungssystem ...“**

Im Fokus dieses Antragspapiers steht die Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität. Beides soll durch einen „Prozess der Umsteuerung“ (z.B. durch Evaluationsmaßnahmen) und flachere Schulhierarchien bzw. eine größere Selbstständigkeit der Schulen erreicht werden. Dabei soll die Rolle der Lehrkräfte vom (bisherigen) Unterrichten hin zur „begleitenden Moderation von Lernprozessen“ eingebunden werden. Dazu erlaube ich mir folgenden Kommentar, vorab wiederum aus pädagogisch-psychologischer Perspektive.

Für die „Umsteuerung“ wird auf S. 1ff. eine Wende von der „Input orientierten Steuerung hin zur Steuerung, die sich am Ergebnis orientiert“ gefordert. Dem ist zuzustimmen, wenngleich eine vollständige Evaluation noch zwei weitere Komponenten einschließt: die Kontext- und die Prozessevaluation; vgl. hierzu etwa das CIPP-Modell von Stufflebeam (2000) sowie Heller (2002, 2003b), Heller & Hany (1996), Heller & Neber (2004). Die *Kontextevaluation* bezieht sich auf die Lehr-/Lernziele als C-Komponente bzw. die Beurteilungskriterien als Teilfunktionen. Die *Inputevaluation* umfasst menschliche und materielle Ressourcen eines Bildungsgangs als I-Komponente bzw. die Methoden der Leistungsbeurteilung als Teilfunktionen. Die *Prozessevaluation* bezieht sich auf die Implementierung und Durchführung der Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen eines Bildungsprogramms als P-Komponente bzw. die formative Evaluation (sensu Scriven) zur weiteren Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Die *Produktevaluation* (Ergebnisevaluation) als P-Komponente im CIPP-Modell dient der Effektmessung, d.h. der Zielerreichungskontrolle bzw. der summativen Evaluation (sensu Scriven) als Teilfunktion.

Keine dieser Komponenten bzw. Funktionen sollte vernachlässigt werden, ohne die eine „vollständige Evaluation“ nicht gegeben ist. Bei dem auf S. 1 unten erwähnten Modellversuch „Schule & Co.“ scheinen zumindest die I- und zweite P-Komponente nicht oder unzulänglich berücksichtigt worden zu sein. Jedenfalls ist in dem Antragspapier nichts über Evaluationsbefunde zu den Schulleistungsergebnissen bzw. Kompetenzzuwächsen der beteiligten Schüler/innen ausgesagt – trotz „umfassender Evaluation“. Zwar wird ein Zuwachs an Methodenkompetenz der Schüler/innen berichtet. Ob aber die „konstruktive Gruppenarbeit im Unterricht“ auch bessere Lernleistungen zeitigt, erfährt man nicht. Diese Skepsis ist nicht unbegründet vor dem Hintergrund der internationalen Unterrichtsforschung der letzten beiden Dekaden (zum Überblick vgl. Weirner, 1997). Dem Statement der Antragsteller/innen, dass „die Selbstständigkeit der Schulen kein Selbstzweck ist“, sondern dem Ziel der „Verbesserung der Unterrichtsqualität an den ... Schulen“ dient, ist vorbehaltlos zuzustimmen.

Letztlich gilt diese Kautele auch im Hinblick auf die mit der Reform der Schulaufsicht verbundenen Erwartungen. Entsprechende Forderungen sind zwar en vogue und nicht unplausibel. Ob die Erwartungen sich bestätigen, wird jedoch von den Erfahrungen „in the field“ abhängen, womit keineswegs der Nutzen von Modellerprobungen in Frage gestellt werden soll.

## References

- Heller, K.A. (Hrsg.). (2002). *Begabtenförderung im Gymnasium*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K.A. (2003a). Begabungsförderung und Leistungsentwicklung im gegliederten Schulwesen. *Realschule in Deutschland*, 111, 13-18.
- Heller, K.A. (2003b). Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 213-234.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, Bd. 2 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie)* (S. 477-513). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. & Neber, H. (2004). Einführung in den Themenschwerpunkt „Hochbegabtenförderung auf dem Prüfstand“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 1-7.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.). (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., rev. reprint 2002). Oxford: Pergamon Press.
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models* (pp. 279- 317). Boston, MA: Kluwer.
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (1997). *Psychologie des Unterrichts und der Erziehung, Bd. 3 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie)*. Göttingen: Hogrefe.

München, den 5. Juli 2004

In der Hoffnung, dass meine Stellungnahme für den Schulausschuss von Nutzen ist, verbleibe ich mit angelegentlichen Empfehlungen

Ihr

Prof. em. Dr. K. Heller