

Die Selbständige Schule – ein Albtraum

Der Verwaltungsaufwand hat sich vervielfacht, das Management wird zu des Schulleiters vornehmlicher Aufgabe, nur die Qualität des Unterrichts steigt nicht.
Von Klaus Ruf

In den alten Zeiten der schulischen Unfreiheit fuhr der Hausmeister des Pestalozzi-Gymnasiums (alle Namen sind geändert) in Hessen vierteljährlich ins großstädtische Schulamt und holte gegen Quittung die Artikel des täglichen Schulbedarfs ab: Kreide, Schwämme, Toilettenpapier sowie – seltener – Formulare, Zeugnisvordrucke und die Klassenbücher. Dem Fachmann bei der „Stadt“ oblagen der möglichst günstige Einkauf der Güter und die Kontrolle darüber, ob die insgesamt 250 Schulen, Kindergärten und Horte hinlänglich sparsam mit ihnen umgingen. Als Inspektor war er in der Besoldungsgruppe A 10.

Dann wurde den Schulen vor etwa zehn Jahren das erste bescheidene Recht auf ein eigenes Budget zugestanden. Der Hausmeister wurde die Transportarbeit los, und ein Mitglied des Kollegiums übernahm nach ausgiebiger rechtlicher und organisatorischer Fortbildung den Einkauf des Materials. Am „Pestalozzi“ stürzte sich Studiendirektor Kühne als stellvertretender Schulleiter mit Feuereifer auf die neue Managementaufgabe. Sie war komplex, denn bloßes Einkaufen beim Liefere-

ranten um die Ecke war verboten. Toilettenpapier oder Kreide wurden ausgeschrieben, mindestens drei Angebote waren einzuholen und im Blick auf Qualitätsanforderungen und Preiswürdigkeit vergleichend zu prüfen. Die Genugtuung über die gewonnene Souveränität ließ Fragen nach der Effizienz nicht aufkommen. In 250 Bildungseinrichtungen waren neu geschulte Pädagogen, die zumeist mehr verdienten als der städtische Inspektor, mit ökonomischer Basisarbeit befasst und keineswegs bekümmert darüber, dass sie für ihre Kleinmengen wesentlich höhere Preise bezahlten als früher die Stadt fürs Gesamtvolumen.

Nun ist eine Schule ein mittelständisches Unternehmen. Dutzende von Lehrkräften arbeiten für eine beachtliche Gehaltssumme, vielleicht tausend Schüler nehmen die unterschiedlichen Leistungen der Schule in Anspruch und verbrauchen Wasser und Energie. Grundbesitz und vor allem die Gebäude sind von hohem Wert, brauchen Reinigung und bauliche Unterhaltung, unterliegen der Abschreibung. Wer bislang nur Verbrauchsmaterial einkaufen darf, dringt darauf, dieses komplexe Gebilde Schule dem Schulträger zu entreißen und daraus eine selbstbestimmte ökonomische und pädagogische Einheit zu schmieden. Freiheit für die Schule.

Fast alle schulpolitischen Meinungsführer sind sich (wenigstens offiziell) einig: Die Selbständige Schule stärkt Autonomie, Selbstverantwortung, die Vernet-

zung mit dem örtlichen Umfeld und den Vereinen. Sie wisse vor Ort besser als die vorgesetzte Behörde, wie der Unterricht nebst seinen Inhalten für die ihr anvertrauten Kinder zu planen und zu gestalten sei. Mit der eigenständigen Verfügung über das gesamte Budget für Personal- und Sachausgaben gewänne sie jene Freiheit, die Lehrkräfte und Kinder in der demokratischen Gesellschaft zum Wohl aller Beteiligten nutzen könnten.

Das klingt ebenso verlockend wie plausibel. Aber die pädagogischen und materiellen Kosten dieser Strukturrevolution werden verkannt oder verschwiegen. Die Balkanisierung unseres Schulwesens durch 16 eigensinnige Bundesländer ist schon jetzt eine Katastrophe für die Kinder, deren Eltern umziehen müssen – etwa von Bremen nach Starnberg. Oft verlieren sie ein Schuljahr und manchmal überhaupt den Anschluss. Die Selbständige Schule soll künftig die „Taktung“ des Unterrichtstages ebenso bestimmen können wie etwa die Kumulierung von Lernstoff und Lerneinheiten zu Epochen oder gar die Verlagerung in ein anderes Schuljahr. Wenn das einreißt, wird schon der Umzug im selben Bundesland oder gar innerhalb einer Großstadt zum Abenteuer. Die Pisa-Differenzen zeigen bisher länder-typische Unterschiede in der Schulqualität auf; das Heilmittel dagegen ist aber nicht die Vereinheitlichung der Ansprüche (auf höherem Niveau), sondern eine weitere angelegentlich bedarfsgerechte Zersplitterung des Schulwesens.

Schon jetzt gibt es in allen Schulen offene und verdeckte Verteilungskämpfe um öffentlich zugewiesene Sachmittel oder die Elternspende: Blasinstrumente für die Big Band gegen Mikroskope in der Biologie. Wenn die finanzielle Hoheit der Schulen künftig auch die Gehälter für Lehrkräfte, die Verwaltung und das Reinigungspersonal ebenso umfasst wie die Mittel für die bauliche Unterhaltung, dann könnte die neue Französischlehrerin bald gegen die Erweiterung der Cafeteria konkurrieren oder die Reinigungsfrequenz der Toiletten müssten Betreuungsstunden bei der Hausaufgabenhilfe geopfert werden. Da die Mittel begrenzt bleiben werden, wird solches Rivalisieren die Kollegien zerreißen und schwere Konflikte mit den mitwirkungsberechtigten Eltern heraufbeschwören.

Der Staat hat die Schule zur gesetzlichen Pflicht gemacht, und er hat darum auch die Verpflichtung, an allen seinen Schulen für die gleichmäßige Erfüllung zentraler Grundansprüche zu sorgen. Diese drücken sich aus in der Zeit für die pädagogische Zuwendung zum Kind, in der Qualität des pädagogischen Handelns und in den materiellen Ressourcen des Unterrichts und Schullebens. Wenn der Staat und die Kommunen sich aus der Steuerung der Schulen zurückziehen, wird all das den Managementqualitäten und den sozialen Prozessen jeder einzelnen Schule ausgeliefert. Das kann nicht durchweg gutgehen und wird zu einer deutlichen Qualitäts- und Imagedifferenz

der Schulen führen, die dem überall gleichen Anspruch der Kinder auf qualitativ hochwertige Schulen nicht mehr gerecht wird. Die Verteilungskämpfe um „gute“ Schulplätze, die jetzt schon in Berlin oder Frankfurt am Main jährlich Schlagzeilen machen, sollten schrecken.

Wenn die Schule autonom die Auswahl ihres pädagogischen Personals trifft, stellen sich ganz neue Fragen: Schon seit jeher haben Parteien und Lehrverbände ihren Einfluss in oft skandalöser Weise bei der Auswahl des schulischen Führungspersonals sowie der Personen der Schulaufsicht genutzt. Die Lehrkräfte indessen werden bislang von der Schulbehörde eingestellt und den Schulen zugewiesen. Wenn künftig im überschaubaren Biotop der einzelnen Schule Verbandsinteressen und persönliche Beziehungen im Netzwerk von Schulleitung, Personalrat und Kollegium über Berufschancen befinden, dürfte es noch schwerer werden, Nepotismus als Ausfluss von persönlichen Vorlieben und dienstlicher Abhängigkeit zu vermeiden. Die Selbständige Schule wird an ihrer eigenen Verwaltung ersticken. Alle Welt klagt schon jetzt über die zunehmende Verrechtlichung und Bürokratisierung des Schulwesens. Als ich Abitur machte, hatte meine Schule bei etwa 900 Schülern einen Oberstudiendirektor als Leiter, keinen Studiendirektor, einen Verwaltungsoberstudienrat fürs Organisatorische und eine Sekretärin, die eine mechanische Schreibmaschine traktierte und um 14 Uhr Feierabend hatte. In großen Kartekästen sammelte sie alle „Daten“.

Heute beschäftigt die Schule bei gleicher Größe einen Oberstudiendirektor, fünf Studiendirektoren (sie bilden zusammen das „Leitungsteam“), drei Dutzend Oberstudienräte mit vielfältigen Teilaufgaben der Organisation und zwei Vollzeitsekretärinnen. Acht Verwaltungscomputer sammeln und verarbeiten die Daten, zu deren Vervielfältigung zwei Hochleistungskopierer dienen. Die gesamte Mannschaft ist von morgens 7 Uhr an am Werk, um die eigentliche Aufgabe der Schule, den Unterricht, mit den Mitteln neuzeitlichen Managements ins Laufen zu bringen. „Selbstreferentiellen Leerlauf“ nennen kritische Fachleute diese Verdutzendfaltung von Verwaltung in wenigen Jahrzehnten, und niemand ist so verwegend zu behaupten, dass Geist und Seele der Schüler wirklich davon profitierten.

Die Selbständige Schule fügt diesem Moloch, der an allen Schulen sein Wesen treibt, vielfältige Facetten des Wirtschaftslebens hinzu: BWL-Kurse, „Personal-Recruitment-Skills“, „Benchmark-Utilities“, Evaluationsmanagement in Kombination mit Controlling und Feedback-Systemen. Die Schulleiter jubeln – jetzt werden sie wichtig! Und ihre hessischen Vertreter fordern schon mal die Einstellung einer zusätzlichen Verwaltungskraft für je hundert Schüler. Das bedeutet für meine „alte“ Schule: Neun zusätzliche Angestellte! Das pädagogische Absurdistan.

Der Autor unterrichtete im Gymnasium und leitete ein Studienseminar zur Lehrerbildung in Hessen.



Lehrer einer hessischen Berufsschule renovieren ihr Lehrerzimmer: Ist das auch eine Frucht größerer schulischer Selbständigkeit?

Foto Wolfgang Eilmes

Konstruieren sich Leistungsstudien ihre eigene Wirklichkeit?

Seit nahezu vierzig Jahren kommt die OECD zu denselben Ergebnissen / Analysen wie Rezepte scheinen austauschbar zu sein / Von Volker Ladenthin

Ruck-Rede und Pisa-Schock: Nie war öffentlich so viel von Bildung und Bildungssystem die Rede wie „nach Pisa“ – und nie ist so schnell so viel reformiert worden wie nach dem Schock. Ein gewaltiger Innovationsschub für Deutschland! Schon die radikal ehrliche Bestandsaufnahme hat mit alten Selbsttäuschungen aufgeräumt und nunmehr den Zustand des deutschen Bildungssystems erstmalig empirisch und damit nachprüfbar beschrieben. Das hatte es noch nie gegeben. Der Befund: „Das bildungspolitische OECD-Länderexamen, das in drei Etappen ... stattfindet, ist für die Bundesrepublik alles andere als gut ausgefallen.“ Mit diesen Worten wird die erste internationale OECD-Bildungsstudie von der zuständigen Staatssekretärin eingeleitet – allerdings schon im Mai 1973: Der Titel „Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen“, Diesterweg, Frankfurt am Main 1973.

„Pisa“ vor 40 Jahren? Genau das ist das OECD-Länderexamen – das deutsche Bildungswesen wurde examiniert. So können wir damals und heute vergleichen. Und das Ergebnis aus dem Jahre 1973 ist nun wirklich ein Schock: Das deutsche Bildungssystem sei ineffektiv, ungerecht und unzeitgemäß. Die Empfehlungen: Das Schulsystem soll „einheitlich“ sein, alle Unterschiede sollen „innerhalb der Schulen berücksichtigt und nicht durch Auswahl der Kinder für verschiedene Schul-

typen“ verstärkt werden (länger gemeinsam lernen); Schule soll so umgebaut werden, dass sie die „Entfaltung der Fähigkeiten“ (Kompetenzen) anstrebt; „Der Vorrang spezifischer Lerninhalte wird zurückgedrängt.“ Kommen einem Befund wie dem Ratschläge nicht irgendwie bekannt vor?

Schule soll neu gedacht werden, sie soll der Förderung der „Fähigkeit und des Verlangens“, „lebenslangen Lernens“ dienen. Dazu, die „vielfältigen Möglichkeiten des beruflichen Fortkommens ... als Angehörige eines modernen Staates“ bewusst machen, „das wirtschaftliche Wachstum“ erhalten; „Bildungsziel ist es nicht, den Kopf eines jungen Menschen mit fertigen Meinungen und Fakten vollzustopfen, sondern ihm zu helfen, seine Fähigkeit zum selbständigen Denken zu entwickeln.“ Die Geburtsstunde der Kompetenzlehre – vor 40 Jahren.

Neben den beiden „großen Zielen“ Adressatengemäßheit und „formale Bildung“ wird als drittes großes Ziel die „Chancengleichheit“ ausgegeben – (die damalige Chiffre für Bildungsgerechtigkeit). Man möge im Schulsystem künftig verhindern, dass „die Zukunft junger Leute größtenteils vom sozialen Status ihrer Eltern abhängt“. Man möchte „Durchlässigkeit“, Förderung durch „Ganztagsschulen“, „so dass Kinder, die in ungünstigen häuslichen Verhältnissen leben, in ihren Bildungschancen nicht mehr ganz so sehr benachteiligt werden, wie das gegenwärtig der Fall ist“.

Es sind die gleichen Sätze wie sie 40 Jahre später geschrieben werden: „Unter diesen drei Gesichtspunkten muss das bis heute im Bildungssystem der BRD tatsächlich Erreichte leider als rückständig bezeichnet werden.“ Gerade im Hinblick auf Chancengleichheit habe „die BRD eine wesentlich schlechtere Leistung aufzuweisen als viele vergleichbare Staaten, und gerade auf die Beseitigung dieser besonderen Unzulänglichkeiten richten sich viele Bemühungen.“

Und wie soll das alles verbessert werden? Durch „Wettbewerb zwischen den Ländern“ zum Beispiel. Man plane zudem, ein „nationales Curriculum-Institut“ zu gründen. Man möchte „ziemlich gut definierte ... Ziele“ (oft in den Begriffen des wirtschaftlichen Wachstums) anbieten, weil die Schulen „eine Schlüsselrolle“ dabei spielen, die „Anpassungsbereitschaft an Veränderungen innerhalb der Arbeitnehmer“ auszubilden. Für die Hochschulen empfiehlt man die „Erhöhung der Zahl der Studienplätze“, „klare Festlegung der Studienpläne und der Studiendauer“, „Einführung eines ersten akademischen Grades, der jeder Hochschul-ausbildung und jedem Staatsexamen entspricht“.

Fast alles, was heute „nach Pisa“ diskutiert wird, steht bereits in dieser kleinen Studie aus dem Jahre 1973, alle Vorschläge, die heute als innovativ angeboten werden, finden sich – zuweilen im gleichen

Wortlaut – schon dort. 40 Jahre nach den empirischen Erhebungen gilt offensichtlich genau das, was 1973 schon galt. Können die Reformvorschläge der „neuen“ Reformen nach Pisa noch für unsere Gegenwart passen, wenn man sie schon 1973 als genau passend für die damalige Zeit beschrieb? Und warum haben die Politiker denn nicht damals reagiert? Warum sie inkompetent?

Die Texte der alten und der neuen OECD-Studien sind austauschbar – und zwar nicht nur die Rezepte –, sondern auch die Analysen. In 30, in 40 Jahren hat sich laut OECD-Studien nichts verändert. Immer noch ist das bundesrepublikanische Bildungswesen „mangelhaft“, immer noch werden Begabungsreserven nicht gefördert, immer noch produziert das Bildungswesen (und nicht etwa die Gesellschaft) Ungleichheit. Jeder, der 1973, zum Zeitpunkt der ersten Studie, eine Schule besucht hat und der heute Schule kennt, weiß, dass da etwas nicht stimmen kann. Wie kann es sein, dass feinsinnige empirische Studien das Offensichtliche nicht wahrnehmen?

Haben die OECD-Studien seit 1973 sich die Welt zurecht konstruiert? Und stimmen die Analysen? Sind sie Anlass zur Sorge? Wieso kann bei einem Bildungssystem, dem die OECD attestiert, es sei „mangelhaft“, Deutschland seit 40 Jahren Exportweltmeister sein, europaweit eine vergleichsweise geringe Arbeits-

losigkeit haben und nunmehr zu den wenigen währungsstabilen Staaten gehören? Weniger zynisch betrachtet: Könnte die Stereotypie des Befunds daran liegen, dass die Daten so arrangiert sind, dass sich der gewünschte Befund ergibt: „Mangelhaft“?

Nur: Wer wünscht sich den Befund? Oder waltet bei der OECD seit 40 Jahren ein unbeirrbarer Dogmatismus, der gar nicht die Wirklichkeit wahrnimmt, sondern schon vor allen Messungen weiß, was er wahrnehmen will und empfehlen wird? Sitzen bei der OECD Erziehungswissenschaftler, die 40 Jahre lang die gleichen Vorschläge machen – zur Beseitigung von Missständen, die es vermutlich außerhalb der Statistiken gar nicht gibt? Konstruieren sich die OECD-Statistiker ihre Wirklichkeit zurecht – um dann 40 Jahre lang ein immer gleiches Erlösungsprogramm stereotyp als Hilfe anzubieten: „Einheitsschule, Ganztage, Inklusion, Kompetenz-Lehrpläne, Wettbewerb, Standards, Zentralisierung“?

Vielleicht muss man nicht Nietzsche und den Konstruktivismus bemühen, um dieses Rätsel zu lösen, sondern die Logik empirischer Forschung: Die OECD misst womöglich mit dem falschen Instrument. Machen wir es uns so klar: Wenn man ein Fieberthermometer ins Badewasser hält, in ein Roastbeef steckt oder einem Patienten in den Mund einführt: es wird immer irgendeine Temperatur anzeigen. Über die Qualität und die Eigenheit des Gemes-

senen (Badewasser, Roastbeef, Patient) sagt die Temperatur allerdings nichts aus. So lässt sich der Befund erklären: Die OECD misst irgendetwas – etwas, was sich in Deutschland offensichtlich nicht verändert, auch wenn sich alles verändert. Nur erfährt man nichts über das, was die OECD angelegentlich messen will: die Qualität des deutschen Bildungssystems.

Warum die Ratschläge, welche die OECD dann doch gibt, obwohl sie diese nicht geben will (und kann), immer die gleichen sind? So sind Ideologen. Wie in dem Witz von dem Prüfling, der sich auf den „Wurm“ als Prüfungsthema vorbereitet hat – und nun jede noch so neue Frage so zurechtbiegt, dass sie mit den Sätzen beantwortet werden kann: „Beim Wurm ist es folgendermaßen: ‚Einheitsschule, Ganztage, Inklusion, Kompetenz-Lehrpläne, Wettbewerb, Standards, Zentralisierung‘ – seit 40 Jahren nichts Neues. Und das, obwohl es täglich in den Schulen wirklich neue Probleme gibt.“

Warum haben 30 Jahre lang Bildungspolitikern nicht auf die OECD-„Diagnosen“ und Ratschläge reagiert? Vielleicht, weil sie es damals besser wussten? Oder weil man damals jeden Tag an der DDR sehen konnte, wohin ein standardisiertes, einheitliches, zentral gelenktes, rein ökonomisch ausgerichtetes Bildungssystem führt?

Der Autor ist Erziehungswissenschaftler und lehrt Historische und Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn.