

Bewegter Stillstand

Wie reformbereit bzw. -fähig ist das deutsche Schulsystem?

Von Ulrich Heinemann

Die deutsche Schule bewegt sich selbst, aber auch andere -
eigentlich uns alle.

Wie sehr sie letzteres tut, haben wir bei den jüngsten Landtagswahlen in NRW zu spüren bekommen. " Die Wahl in NRW wurde über Bildungsthemen entschieden", schrieb kürzlich Julia Bernewasser in der "Zeit". "Rot- Grün wurde abgewählt. Schwarz-Gelb kam an die Macht".

Ob das so apodiktisch gesagt werden kann, lasse ich einmal dahin gestellt. Aber sicher ist: Schuldiskussionen sind in Deutschland von hoher politischer Relevanz und sie werden meist hoch emotional geführt.

Das hat auch damit zu tun, dass sie in der Regel tief durchdrungen sind von Selbsterzählungen: der Selbsterzählung des Schulwesens als meritokratisch und modern; der Selbsterzählung der Lehrerschaft als Freunde und Helfer ihrer Schüler ohne Ansehen der Person; der Selbsterzählung der Familien von der Bildung als sozialer Aufstiegsmöglichkeit, der Selbsterzählung der Bundesrepublik als Land, in dem es, was Bildung anbetrifft, leistungsorientiert und gerecht zugeht.

Ganz diplomatisch gesagt: Vermutlich werden diejenigen von ihnen, die all diesen Narrativen nicht ganz trauen, durch meinen Vortrag etwas mehr auf ihre Kosten kommen als diejenigen, die sich darin argumentativ wohl und zu Hause fühlen. Dies als eine kleine Vorwarnung, doch nun zur Sache:

1

Dass die deutsche Schule sich bewegt, zeigt eine Katalog von Reformmaßnahmen, die ich gleich im Anschluss erörtern möchte. Wie tiefgreifend und nachhaltig diese Maßnahmen wirken, hängt allerdings entscheidend von vier Dingen ab:

- Natürlich von den äußeren Rahmenbedingungen, also von den materiellen, respektive finanziellen Ressourcen, die staatlicherseits zur Verfügung gestellt werden; mindestens gleichermaßen aber
- von der Reformbereitschaft der Lehrerschaft, mithin von ihrer professionellen Offenheit für Neues;
- nicht weniger von der Reformfähigkeit des Schulsystems, also von seiner strukturellen Offenheit Neuerungen tatsächlich zu akzeptieren und zu implementieren.
- (und schließlich) von den politischen und gesellschaftlichen Kontexten in denen Schulreformen sich vollziehen, also von einem diese fördernden oder erschwerenden gesellschaftlichen Klima.

Allen vier Fragen werde ich im Folgenden nachgehen. Dabei sind außerdem die jeweiligen Unterschiede in der Zielrichtung der bisherigen Schulreformen zu berücksichtigen.

2

Richtete sich die erste westdeutsche Schulreform im Jahrzehnt von den frühen 60er bis zu den frühen 70er Jahren des letzten Jahrhunderts im Wesentlichen auf eine Bildungsexpansion, also auf die äußeren Bedingungen des schulischen Lernens, genauer gesagt auf den Bau oder die Erweiterung von Schulen und Hochschulen. So geht es in der gegenwärtigen Schulreform nach dem PISA- Schock der

Jahrtausendwende hauptsächlich um die Schulen selber und ihre innere Entwicklung. Hier rückt seit geraumer Zeit der Unterricht in den Fokus der Betrachtung.

Die Entwicklung begann schon in der Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts mit der Rahmung der Schulreform durch das Modell der Selbstständigen Schule. Der entsprechende Ansatz war ein Hybrid aus dem damals vorherrschenden neoliberalen Wettbewerbs- und Effizienzdenken, aber, was oft übersehen wird, auch aus dem konservativen Subsidiaritätsprinzip und last but not least aus progressiven basisdemokratischen Erwägungen.

Der einigende Gedanke dahinter hat sich heutzutage in allen Bundesländern durchgesetzt. Er lautete: Maß und Tempo der jeweiligen Neuerungen bestimmt die Schule aus ihren Möglichkeiten heraus, weil sie diese selber am besten einschätzen kann. Die Rahmenbedingungen bestimmt der Staat. Schulaufsicht als Dritte im Bunde berät und moderiert diesen Prozess.

Dabei gehen die Reformer wie selbstverständlich davon aus, dass alle drei genannten Partner - Politik, Schulen und Schulaufsicht - die Reform wirklich wollen und in dieser Hinsicht auch an einem Strang, dazu noch in dieselbe Richtung ziehen. Diese Grundannahme gilt es im Folgenden zu kritisch überprüfen.

Der eigentliche Inhalt der Schulreformen nach PISA besteht aus einer ganzen Reihe von Einzelmaßnahmen. Diese rühren aus unterschiedlichen Quellen. Größtenteils sind sie abgeleitet aus den Erkenntnissen der neueren Lehr- und Lernforschung- dazu gehören z.B. die Individualisierung des Lernens - die Individuelle Förderung -, die Orientierung an den Lernergebnissen, am sog. Output und nicht zuletzt auch eine stärkere Konzentration auf den Zusammenhang von Wissen und Können, das ist die sog. Kompetenzorientierung.

Teils liegen die Quellen aber auch in der seit der Jahrtausendwende stark wachsenden Internationalisierung der Schuldiskussion, wie sie sich in den Vergleichsuntersuchungen PISA, TIMSS und IGLU spiegelt. Von daher stammt die Orientierung an Standards, ohne die solche Vergleiche keine Maßstäbe hätten und nicht durchgeführt werden könnten.

Rechenschaftlegung im Schulbereich wie interne und externe Evaluationen und Inspektionen verdankt sich darüber hinaus dem New-Public- Management, einem internationalen Trend, der seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts betriebswirtschaftliche Wirtschaftlichkeits- und Controlling -Maßstäbe auch in die staatliche Verwaltung einführen wollte.

International sind auch die Quellen der schulischen Inklusion, deren Grundlage die von Deutschland in den Jahren 2008/2009 ratifizierte, das heißt in den Rang nationalen Rechts erhobene Behindertenrechtskonvention der UN war.

Andere Schulreform- Maßnahmen sind national begründet. So führten die Zwänge der Demografie in ganz Deutschland zu neuen Schulformen - wie sie etwa die Sekundarschulen in NRW darstellen.

Schließlich noch die Entwicklung zum Zentralabitur: Sie lässt nicht auf neuere Erkenntnisse der Lernforschung zurückführen. Sie basiert schlicht und einfach auf öffentlichem Unmut und der Sorge vieler Eltern vor dem Niveauverlust allzu lax geführter Reifeprüfungen und daraus möglicherweise resultierenden, nicht gerechtfertigten Vorteilen von Abiturienten vorzugsweise rot oder rotgrün geführter Bundesländer. Diese besondere Sensibilität für die Chancengleichheit unter den an sich Privilegierten ist ein Charakteristikum des deutschen Schulsystem. Sie wird uns am Ende dieses Beitrags noch beschäftigen.

3

Bildungspolitik ist also in den letzten 15 Jahren alles andere als tatenlos geblieben - weder programmatisch noch praktisch. Auch finanziell haben sich die Bundesländer für ihre Schulen beachtlich ins Zeug gelegt. Die Schulhaushalte sind zumindest in den alten Ländern deutlich kräftiger gewachsen als die übrigen Etats. Seit Mitte der 90er Jahre haben sich dort die Ausgaben pro Schüler mindestens verdoppelt.

130 Mrd. Euro haben etwa im Jahre 2016 Länder, Gemeinden und der Bund für Schulen ausgegeben, eine Steigerung zu 2015 um 5 Mrd. Euro oder 4 Prozent. In unserem Bundesland Nordrhein- Westfalen umfasst der Schuletat in diesem Jahr rund ein Viertel des gesamten Haushalts- auch nicht gerade ein kleiner Betrag. Was aber sind die Ergebnisse dieser öffentlichen Anstrengungen für die Schule?

Weil die Internationalen Schulleistungsvergleiche PISA, TIMSS und IGLU der Anfang der meisten der hier geschilderten Maßnahmen waren, ist es durchaus legitim, die neuesten PISA - TIMSS und IGLU-Ergebnisse für eine Zwischenbilanz heranzuziehen. Das soll im Folgenden geschehen:

4

Was PISA 2015 betrifft, sind die Ergebnisse auf den ersten Blick ganz erfreulich. Die Bundesrepublik befindet sich danach im oberen Drittel der insgesamt 72 Vergleichsländer, belegt jeweils die Plätze 16 in Mathematik und Naturwissenschaften und den Platz 12 beim Lesen. „Deutschland ist über die Jahre spürbar und messbar sozial gerechter geworden“, führt in diesem Zusammenhang Kristina Reiss, die PISA-Gesamtverantwortliche für die Bundesrepublik, aus.

Bei der Lesefähigkeit sähe man das besonders deutlich: Bei den Akademikerkindern habe sich fast nichts verändert", die Leistungen der Arbeiterkinder hingegen hätten sich massiv verbessert. Es bleibe aber noch viel zu tun. Gerade bei den Naturwissenschaften seien deutsche Schulen noch immer ungerechter als der internationale Durchschnitt. Die Leistungen der Schüler, so Reiss, hingen immer noch zu stark von ihrer sozialen Herkunft ab.

Offen ist hingegen, inwieweit die verbesserte Lesefähigkeit gerade auch der Migrantenkindern durch die Arbeit der Schulen oder aber durch den früheren und intensiveren Kontakt mit der Verkehrssprache infolge des früher einsetzenden und vermehrten Besuchs von Kindertagesstätten herbeigeführt wird. Jürgen Baumert, ein anderer bekannter Bildungsforscher meint, auch letzteres könne zutreffen. Dann hätten sich die Kinder mehr verändert als die Schulen.

Letzteren gelingt es nach den jüngsten PISA-Vergleichsergebnissen allerdings ziemlich erfolgreich, der Mehrzahl ihrer Schülern solides reproduktives Wissen zu vermitteln. Das ist die eine, gewissermaßen die Goldseite, der Medaille. Leider aber bleiben deutsche Schüler und das gilt besonders für die Gymnasiasten erstaunlich schwach, was das Erreichen der höchsten Kompetenzstufe anbelangt. Nur etwa über 10 % von Ihnen erreichen in Deutschland (in Lettland sind es z.B. 33%) diejenigen Standards, in denen es um den selbständigen, problemorientierten und kreativen Umgang mit Domänenwissen geht. Um das Wissen also, das in unserer digitalen Wissensgesellschaft gebraucht und mit guten beruflichen Perspektiven belohnt wird.

Verkürzt gesagt: Deutsche Schulen vermitteln das Wissen, das in der Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts gefragt war, heute und erst

recht morgen, im 21. Jahrhundert, aber relativ mühelos aus dem Internet generiert werden kann.

Wohl deshalb zeigte sich kürzlich ein so renommierter Bildungswissenschaftler wie Heinz-Elmar Tenort so konsterniert, als er in einem FAZ-Interview fragte: "Wie kann ein Land, eine Schule, eine professionelle Lehrerschaft damit zufrieden sein, dass sie im besten Fall zehn Prozent in den oberen Leistungsstufen hat?"

Die Entwicklung der deutschen Schulen stagniert also trotz der erwähnten beachtlichen Mittelsteigerungen, allerdings auf einem höheren Niveau, als das um die Jahrtausendwende der Fall war. Die strukturellen Schwächen bleiben aber nach wie vor die alten. Das gilt auch für die schwachen Leistungen in den höheren Kompetenzstufen. Hier tut sich eigentlich seit 2001 wenig.

Mehr tut sich zweifellos für die sog. bildungsferne Schülerschaft, wie auch die jüngste OECD-Studie belegt, die erst wenige Tage alt ist. Gleichwohl hinkt Deutschland, was die sozialen Disparitäten betrifft, noch immer hinter dem OECD-Durchschnitt hinterher. PISA 2015 und TIMSS 2015 zeigen nämlich, dass knapp ein Fünftel der 15-jährigen Schüler in Deutschland als Problemschüler durch den Rost fallen, weil sie nicht einmal Minimalstandards in den Hauptfächern beherrschen. Diese Schüler kommen in aller Regel aus den gesellschaftlichen Unterklassen. Migrantische Schüler liegen trotz der Verbesserungen in den Leseleistungen bei PISA 2015 in der Regel 72 Punkte hinter einheimischen, das ist der Lernerfolg von gut zwei Schuljahren.

Die brandneue IGLU-Studie über die Viertklässler zeichnete ein noch bedenklicheres Bild. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Deutschlands Grundschulen gegenüber den nach 2000 erreichten Leistungen insbesondere bei Lesen wieder zurückfallen.

Wohl gemerkt, damit keine voreiligen Schlüsse gezogen werden: Die

Flüchtlingskinder waren in all diese Untersuchungen noch nicht einbezogen.

Viel bewegt, aber strukturell wenig erreicht: So könnte man als Zwischenfazit festhalten. Doch wer ist für diesen nicht gerade erfreulichen Befund verantwortlich?

5

Befragt man Eltern und Lehrervertreter, schaut man in die Medien und die öffentliche Meinung ist die Antwort auf diese Frage ziemlich eindeutig. Eine immer heterogene, dazu immer schwierigere Schülerschaft wird als einer der Gründe genannt, aber auch teils überbehütende, teils gänzlich gleichgültige Eltern, die insgesamt ein belastendes Umfeld bilden.

Weitere exogene Faktoren werden dafür zur Verantwortung gezogen, dass deutsche Schulen und deutsche Lehrkräfte nicht so zu arbeiten vermögen, wie sie es eigentlich könnten und wollten. In Medien und öffentlicher Meinung besteht kein Zweifel daran, dass deutsche Schulen chronisch unterfinanziert sind und dass eine föderal unglücklich zersplitterte, dazu von egoistischen Länderinteressen dominierte Bildungspolitik mit ihren weltfremden Reformen mehr Chaos anrichtet, als dass sie Gutes auf den Weg bringt- und dass diese Bildungspolitik dabei zu allem Überfluss noch von einer zur Überbürokratisierung neigenden Schulverwaltung umgesetzt wird.

Als weitere exogener Faktor kommt sogar der globale Kapitalismus ins Spiel: Eine Reihe von Wissenschaftlern - progressive wie konservative - ist sich einig darin, dass die Reformpolitik vorzugsweise der KMK die deutschen Schulen einer neoliberalen

Verbetriebswirtschaftlichung und den dahinter stehenden renditeorientierten Verwertungslogiken preisgibt.

6

Neoliberale Postbildung nennt der Pädagoge Andreas Dörpinghaus vor allem die Kompetenzorientierung. Nicht nur befördere sie das inhaltsleere Teaching-to-the-Test-Lernen, das zu Leistungsnivellierung führe, überdies sei sie "gänzlich wertfrei, ethisch uninteressiert, inhaltlos, reflexionsneutral, orientierungslos, dafür aber leistungsorientiert, kontrollbesessen und extrem evaluativ".

Aber nicht nur die Kompetenzorientierung wird heftig kritisiert. Auch der Wert des eigenständigen Lernens und der Individuellen Förderung wird- hier vor allem von Lehrerseite - stark bezweifelt. Der Gymnasiallehrer Michael Felten hält beides für "antipädagogische Hoffnungslogik und erzieherisches Münchhausentum". Ebendieses Urteil trifft mittlerweile auch die von der Schulpolitik einiger Länder wie NRW - jedenfalls bis zum Wahlsieg von Schwarz- Gelb hierzulande- stark forcierte schulische Inklusion.

Ist es dann dieses "pädagogische Münchhausentum", das die Schulen in ihrer Arbeit blockiert, das den Lehrkräften, auch den reformbereiten, ihre Arbeit so schwer macht und sie selber gehäuft in psychische wie physische Krankheiten treibt? Die mittlerweile vorliegenden, vielfältigen empirischen Befunde sprechen hier eine andere Sprache. Wie so oft widerspricht die gefühlte Wirklichkeit der nachweisbaren Realität diametral:

7

Aufgrund der empirischen Befundlage stellt sich nämlich heraus: Zentrale Maßnahmen der Schulreform- dazu gehören die

Kompetenzorientierung, die Rechenschaftslegung und auch die individuelle Förderung - sind, wie Bildungswissenschaftler feststellen, "sowohl für Lehrkräfte als auch für Schulleitungen von vergleichsweise geringer Relevanz für die eigene Arbeit". Formal übernommen erzeugen sie zwar Stress, gehen aber praktisch nicht in die pädagogische Arbeit ein. Dagegen gehört das Unterlaufen der Schulreform zum täglichen Geschäft. Das reicht, wie Matthias Trautmann und Beate Wischer feststellen: "vom Nichtstun bzw. so tun als ob, über das alles beim Alten lassen bis zur kalkulierten äußeren Anpassung" ohne innere Beteiligung.

Die alltägliche Unterrichtspraxis bleibt - das übrigens in ganz Deutschland ganz ähnlich - stark Lehrer- und Frontalunterrichtszentriert, und - wie Klaus-Jürgen Tillmann ausführt, "auf die Mittelköpfe" (also den Klassendurchschnitt) kalkuliert"; eine individuelle Förderung, die in den meisten Schulgesetzen der Länder in den Eingangsparagraphen grundgelegt ist, findet sich in der schulischen Praxis an so gut wie keiner Stelle.

Nach neuem Forschungsstand tun sich deutsche Lehrkräfte generell schwer bei folgenden Handlungen: beim Loslassen alter lehrerzentrierter Praktiken, beim Arbeiten und Abstimmen in Teams, beim kontinuierlichen Reflektieren der eigenen Praxis, sie fremdeln stark mit den neuen Formen der Leistungsrückmeldung und nicht zuletzt mit der Kompetenzorientierung und (der Berücksichtigung von) Bildungsstandards.

Das gilt selbst für eine begeisterte wie ihre Schüler offenbar begeisternde Grundschullehrerin wie Sabine Czerny, die ihre Erfahrungen in einem Buch festgehalten hat. Czerny moniert darin, dass in der normalen Schulsituation "die individuelle Persönlichkeit des Lehrers keinen Raum" bekäme. Sie kritisiert nicht zuletzt die von

oben angeordnete Teamarbeit. Diese Anordnung übersieht ihrer Meinung nach, "dass der Lehrer schlussendlich allein mit seinen Kindern arbeitet und somit allein entscheiden muss. Nur er kann im jeweiligen Moment spüren, was zu tun ist – denn er ist allein. Und das ist oft auch gut so, denn zu viele Köche verderben den Brei. Was für ein Unsinn ist es dann, Teamarbeit zu fordern, die in dieser Form kontraproduktiv ist".

Besonders das Festhalten am herkömmlichen Unterrichtsstil ist auch die tiefere Ursache dafür, dass das vorgebliche Allheilmittel, die Forderung nach kleineren Klassen und infolgedessen nach immer mehr Lehrkräften, ohne nachhaltige Wirkung bleibt, ja ins Leere läuft. Aus der Forschung wissen wir, dass auch wesentlich kleinere Klassen Lehrkräfte nicht veranlassen, ihren Unterrichtsstil etwa in Richtung auf individuelle Förderung zu verändern. Dies ist im Übrigen kein deutsches Phänomen, sondern auch international beobachtbar. Deshalb nimmt in Rangliste der lernförderlichen Faktoren, die John Hattie in seiner berühmten Metastudie aufgestellt hat, die kleinere Klasse leider nur den 108ten von insgesamt 130 Plätzen ein.

Trotzdem geht die Schulpolitik unter dem Druck der öffentlichen Meinung seit Jahren den Weg der Klassenverkleinerungen; ein Weg, der, schenkt man den jüngsten Veröffentlichungen der Bertelsmann-Stiftung zum künftigen Lehrermangel etwa in den Grundschulen Glauben, schon aus Bewerbermangel nicht mehr lang durchzuhalten sein wird.

8

Die oben angesprochenen besseren Leistungen sozial benachteiligter, vor allem migrantischer Schüler haben sehr viel mit dem früheren Erwerb der deutschen Verkehrssprache zu tun und auch mit dem Zwang, aus demografischen Gründen Haupt- und Realschulen

zusammenzulegen, was die soziale Mischung der Schülerschaft leistungsfördernd erhöht. Deutsche Lehrkräfte hingegen haben nach wie vor Schwierigkeiten, mit den Potenzialen von Angehörigen der gesellschaftlichen respektive migrantischen Unterklassen umzugehen. Dazu gibt es eine ganze Fülle wissenschaftliche Befunde. Ich spreche hier nicht von einer bewussten Benachteiligung, aber die starke Mittelklassen -Affinität der Lehrerinnen und Lehrer, was Werte, Normen, Verhaltensstile anbetrifft, wirkt exakt in eine solche Richtung. Wer dafür Belege will, bekommt sie immer wieder, auch wenn er nicht dem engeren Zirkel der Experten angehört. So berichtete die WAZ noch am 16. Dezember des letzten Jahres unter dem Titel " Bei der Schulempfehlung geht es unfair zu", dass gerade beim Übergang von Grundschulern zu den weiterführenden Schulen das Potenzial von Kindern aus sog. bildungsfernen Schichten(wie es heißt)" sträflich" unterschätzt werde.

Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen des Dortmunder Bildungsforschers Wilfried Bos. Dieser hatte nachgewiesen, dass ein Arbeiter- oder Migrantenkid, um auf ein Gymnasium empfohlen zu werden, einen deutlich höheren IQ benötigt als ein Kind aus der akademischen Mittelschicht.

9

Was wir auch wissen ist, dass mehr Geld für die Schulen hier nicht automatisch hilft. Ausgewiesene Bildungsökonominnen wie Ludger Wößmann haben einen Zusammenhang von mehr Bildungsfinanzierung und besserer Schulleistung mit guten Gründen und auch mit international vergleichenden Belegen immer bestritten. Im Übrigen: Wenn es diesen Zusammenhang gäbe, müsste die Hansestadt Bremen bei den Deutschland internen

Schulleistungsvergleichen die Schüler mit Spitzenschulleistungen besitzen. Dass sie das mitnichten so ist, wissen wir, denke ich , alle.

Zwei in der öffentlichen Meinung für unumstößlich gehaltene Wahrheiten über die deutsche Schule erweisen sich damit- höflich gesprochen- als wenig faktenbasiert. Einmal: Mehr Geld für Bildung bleibt weiterhin wünschenswert und ist gewiss auch aufgrund der neueren demografischen Schätzungen erforderlich, mehr vom selben macht aber die deutsche Schule nicht automatisch besser. Zum Zweiten: Für die bei PISA und den anderen aktuellen Schulleistungsvergleichen noch immer festgestellten Schwächen des Öffentlichen Schulwesens in Deutschland kann die Schulreform nicht verantwortlich sein. Sie kann es schlicht nicht, weil sie im Wurzelwerk der schulischen Arbeit in Deutschland noch gar nicht angekommen ist. Erst recht zeichnet sie nicht verantwortlich für die Schwäche in der Leistungsspitze sowie für die im internationalen Vergleich trotz einiger Verbesserungen noch immer unterentwickelte Fähigkeit deutscher Schulen, soziale Disparitäten auszugleichen.

10.

In weiteren Verlauf geht es darum nach den Ursachen für die Beharrungskraft traditioneller Unterrichtsstile sowie die wenig entwickelte Fähigkeit im Umgang mit sog. bildungsfernen Schülern zu fragen. Vor allem danach, ob beides allein mentale resp. habituelle oder ob es auch strukturelle Gründe hat; Gründe, die vielleicht in der klassischen schulischen Arbeitsorganisation und in der herkömmlichen Arbeitskultur begründet liegen? Kurz gefragt: Ist das deutsche Schulsystem in seiner gegenwärtigen Form überhaupt reformfähig?

Dazu ein kurzes Gedankenexperiment. Es stammt von Reiner Lehberger, einem Hamburger Schulforscher, der lange Zeit auch in der hansestädtischen Schulverwaltung tätig war: "Wie käme (fragt Lehberger) ein Lehrer, der vor 100 Jahren im Dienst war, heute in seiner Schule zurecht?" Die Prognose lautet, so der Schulforscher: "Erstaunlich gut. Schnell würde er bemerken, dass ihm Struktur, Organisation (Stundenplan-Gestaltung, Zeitabläufe, staatliche Reglementierung) durchaus noch vertraut sind. Selbst wesentliche Lehrinhalte würde er wiedererkennen. Zwar wäre seine Autorität stärker hinterfragt als ehemals, doch weder die Konzentration auf die Arbeit mit Schulbuch, Tafel und Kreide noch der frontal geführte Unterricht erschienen sonderlich antiquiert".

Wie vor 100 Jahren? In der Tat, das deutsche Schulsystem hat sich, sieht man einmal von einigen Computern ab, was die Grundmuster der schulischen Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung anbetrifft, seit dem späten 19. Jahrhundert wenig verändert. Die externen Anforderungen, natürlich auch der Umgang mit den Schülern sind sehr anders geworden, aber Strukturen und Prozesse sind nicht mitgewachsen. Nach wie vor ist die schulische Arbeitskultur des 19. Jahrhunderts dominant mit Halbtagsunterricht, 45-Minuten-Takt, mit überlangen, an vorindustriellen Arbeitszyklen und traditionellen Familienstrukturen orientierten Ferienzeiten, mit lose gekoppelter Organisation, Monoprofessionalität, fehlender Arbeitsteilung und schwacher Teamorientierung.

Die daraus resultierende professionelle Allzuständigkeit überfordert bei den heutigen Problemen der Schule die meisten Lehrkräfte und die abrupten Wechsel von eng- getakteten Vor- und weitgehend entstrukturierten Nachmittagen, von stressigen Unterrichts- und

beliebig freien Ferienblöcken sind nachweislich Stress auslösende Faktoren.

Angeichts dieser Sachlage , vor allem der neuen Herausforderung einer immer heterogeneren Schülerschaft wäre es durchaus nicht fernliegend, auf eine funktionale Differenzierung zu setzen, von der traditionellen Monoprofessionalität abzurücken und die schulische Arbeit auf mehrere, eigens spezialisierte Personengruppen zu verteilen.

Das tun z.B. andere Länder wie die Niederlande mit Spezial- und Hilfslehrkräften oder Schweden, wo Heilpädagogen, Sprachtherapeuten direkt in die unterrichtliche Arbeit mit eingebunden sind. Aber gerade die Allzuständigkeit in den genannten Strukturen ist es, die hierzulande hartnäckig verteidigt wird- von den Lehrkräften wie von ihren Verbänden und auch in weiten Teilen der Bevölkerung gilt diese als sakrosankt.

11

Die Schulreform nach PISA gefährdet zumindest potenziell sowohl diese traditionelle Arbeitskultur des Schulsystems wie die professionelle Allzuständigkeit der Lehrkräfte. Die weitverbreitete Reformskepsis bzw. der Reformwiderstand der letzteren hat also durchaus einen materiellen Kern.

In datenbasierter Rechenschaftslegung, Wirksamkeits- und Outputorientierung, stärkere Einbindung ins Team und die geforderte pädagogische Führung durch die Schulleitungen deutet sich eine Rationalisierung der schulischen Arbeit an, welche die Schule als traditionell lose-gekoppelte Organisation, als Autonomie-Paritäts-Modell grundsätzlich in Frage stellt. Damit wird der Kern des herkömmlichen Professionsverständnisses, die pädagogische Freiheit

des Lehrers, auf Dauer empfindlich eingeschränkt - mit der Gefahr ihres dauerhaften Verschwindens.

Um es deutlich auszusprechen, Lehrkräfte verhalten sich hier nicht anders, als andere Berufsgruppen, die in Betrieben, Verwaltungen und Dienstleistungsbereichen mit durchgreifenden Rationalisierungsmaßnahmen konfrontiert sind. Sie wirken dabei kein bisschen überständig, wie weiland in Großbritannien die Heizer auf den E-Loks. Im Gegenteil können sie auf die Zustimmung in weiten Teilen der öffentlichen Meinung zählen.

Das hat damit zu tun, dass Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland - im krassen Gegensatz zu den Selbstbildern des Berufsstandes - durchaus hoch geschätzt werden. Das belegen alle diesbezüglichen Umfragen. Dazu kommt: Lehrerinnen und Lehrer stehen im öffentlichen Ansehen weit über der Politik, insbesondere über der Bildungspolitik, die auch im Vergleich zu anderen Politikfeldern einen schlechten Ruf hat. Wer lobt schon die Kultusministerkonferenz?

12

Auch ohne diese weitverbreiteten Zweifel am deutschen Bildungsföderalismus: Reformvorhaben, die auf Struktur und Innenleben der Schulen zielen, haben es in Deutschland traditionell schwer. Die Älteren unter uns erinnern sich vielleicht noch an das Ende der 70er Jahre und das damalige Scheitern der sog. Ko-op-Schule in Nordrhein-Westfalen. Sie leitete das Ende der Ministerpräsidentenschaft von Heinz Kühn ein.

Die Institution Schule ist in Deutschland seit langem fast mythisch besetzt. Das galt schon für das Kaiserliche Deutschland, das der Historiker Thomas Nipperdey nicht von ungefähr eine "Schulgesellschaft" genannt hat. Die Aura der Schule ist auch heute

noch dadurch geprägt, dass Entwicklung stillgestellt scheint, dass gegebene Schulverhältnisse als gewissermaßen überzeitlich und im Großen und Ganzen als alternativlos erachtet und Abweichungen noch dazu grundsätzlicher Art nicht als Chance, sondern als Verschlechterung oder gar als Niedergang interpretiert werden - mit befürchtet schlimmen Folgen für das nationale Bildungsniveau.

13

Außerdem: In Schulfragen ist die Politik gerade in den Jahren nach dem PISA- Schock mit einer gesellschaftlichen Macht, gewissermaßen mit einer Dritten Kraft in der Schuldiskussion konfrontiert, die man sich nach allen Erfahrungen - die letzten Landtagswahlen lassen grüßen - nicht ungestraft zum Feind macht.

Gemeint sind die alten nicht-akademischen im engen Verbund mit den neuen akademischen Mittelklassen, die der Soziologe Stephan Lessenich vor kurzem als "Leitmilieus der Mehrheitsgesellschaft" bezeichnet hat.

Für deren Nachwuchs ist die Schule und hier namentlich das Gymnasium infolge der in letzter Zeit stetig steigenden Abiturientenzahlen als Aufstiegsgenerator einerseits immer unsicherer, andererseits aber auch immer wichtiger geworden. Das hat zur Folge, dass sich aus dieser Mitte sprachmächtige und zunehmend aktionsbereite Teilgruppen, meistens der Elternschaft gebildet haben, die sich überaus aktiv in die Schuldiskussionen einbringen und dort auch Einfluss gewinnen.

14

Deren Positionen klingen manchmal vor allem in Umfragen nach linkliberaler Gerechtigkeits- und Gleichheitsrhetorik. Aus dem menschenfreundlichen Motto "Keine Kind zurücklassen" wird aber,

wenn es hart auf hart kommt die beinharte Forderung nach "mehr Chancen für mein Kind". Dabei ist das eine wie das andere ist durchaus aufrichtig gemeint. Kognitive Dissonanz nennt man dieses Phänomen in der Psychologie, wenn man theoretisch das eine wünscht und sich ganz praktisch für das gerade Gegenteil einsetzt.

Hier liegt im Übrigen die Erklärung dafür, dass nicht etwa Chancengerechtigkeit für die Kinder der Unterklassen, sondern der bequemere Weg zum Abitur für den Nachwuchs der Mittelklassen, das G9, die schulpolitische Diskussion der jüngsten Zeit beherrscht hat, obwohl eine wachsende Zahl von empirischen Studien zu diesem Thema in keinem Fall einen leistungsmäßigen Nachteil bei den G8 Schülern zu entdecken vermochte. Auch hier wieder setzte sich - wie so oft in der Schuldiskussion - die gefühlte Wirklichkeit gegen die Faktenlage durch.

Ähnliche Rücksichtnahmen auf die gesellschaftlichen Mittelklassen, die - wie bemerkt - auch schon die Einführung des Zentralabiturs prägten - zeichnen sich momentan bei der schulischen Inklusion ab. Nach einem ersten Hype vor allem in dem von Andreas Reckwitz sogenannten "linksliberalen" Teil der neuen akademischen Mittelklassen führten schon die ersten Realisierungsschritte zur prompten Ernüchterung.

Ausschlaggebend hierfür war hier nicht etwa die Sorge **um** das schulische Wohl von sozial auffälligen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die ja bekanntlich mehrheitlich aus den sozialen und/oder migrantischen Unterklassen kommen.

Vielmehr war es die Angst **vor** ebendiesen Kindern und ihrem möglicherweise leistungsmindernden Einfluss auf den eigenen Nachwuchs, die den Spaß am sog. Menschenrecht auf Inklusion gründlich verdarb. Das Ergebnis ist eine Einheitsfront von

Lehrkräften, Lehrerverbänden und -Mittelklasseneltern, die die schulische Inklusion vorerst stark verlangsamt - wenn sie sie nicht auf mittlere Sicht ganz stoppt und wieder zurückdreht. Das dabei in der Regel mit hochgeschraubten Forderungen einhergehende Argument unzureichender Finanzierung erweist sich als wohlfeiles Argument, das die Verweigerung legitimiert.

15

Diese Roll-Back- Tendenz gilt im Übrigen für beinahe jede Maßnahme der Schulreform nach PISA. Schule der herkömmlichen Art bietet offenbar noch die beste Garantie für den Bildungserfolg des Mittelklassen-Nachwuchses. Sie vermittelt wie festgestellt zwar nur in Ausnahmefällen Spitzenleistungen, dafür im gymnasialen Regelfall gute Noten, ein Umstand, über den sich höchstens die elitäre FAZ und ihre Kommentatorin Heike Schmoll aufzuregen vermögen.

Unser Schulsystem lässt überdies zu, dass eine namhafte Zahl von Schülern aus den Mittelklassen auf das Gymnasium geht, obwohl sie intellektuell gar nicht dahin gehören, wie die Zürcher Begabungsforscherin Elsbeth Stern nicht müde wird zu beklagen. Andererseits erreicht eine ebenso namhafte Zahl von Schülern aus den Unterklassen, die sehr wohl das Zeug dazu hätten, gar nicht erst die gymnasiale Schwelle.

Gleichwohl gilt das deutsche Schulsystem als demokratisch und meritokratisch. Vor allem deshalb, weil es in den letzten Jahrzehnten durchlässiger geworden ist und auch Schüler aus migrantischen resp. bildungsfernen Schichten in wachsender, aber insgesamt weit unterdurchschnittlicher Zahl zum Abitur bringt.

Im Ergebnis nämlich bleiben die strukturellen Vorteile für die Abkömmlinge der Mittelklassen gewahrt. Von einem auch nur

annähernden Ausgleich der Bildungschancen durch die Schule, kann nach allen Erkenntnissen nicht gesprochen werden.

Demgegenüber wäre eine Schule, die zentrale Elemente der Schulreform wirksam und nachhaltig umsetzte und durch individuelle Förderung chancengerechter und leistungsorientierter arbeitete, sehr viel weniger gut auszurechnen für die oben genannten "Leitmilieus der Mehrheitsgesellschaft". Ja, sie würde die Wettbewerbsvorteile für deren Nachwuchs gefährden.

Erst recht würde eine Bildungspolitik, die Ungleiches auch ungleich förderte - wie es jüngst Martin Spiewak in der "Zeit" gefordert hat, schon nach kurzer Zeit die harsche Kritik der Elternschaft aus den Mittelklassen auf sich ziehen. Eine Bildungspolitik, die Schulen in sozialen Brennpunkten mit signifikant mehr Personal und Ressourcen versorgte als Gymnasien in bürgerlichen Vierteln wird es deshalb, davon ist auszugehen, nicht geben.

In der schulpolitischen Wirklichkeit stoßen alle bildungspolitischen Lippenbekenntnisse Pro Chancengerechtigkeit an die sich verengenden Grenzen sozialer Toleranz in einer Gesellschaft, die auch in ihrer Mitte tendenziell mehr durch Abstiege denn durch Aufstiege charakterisiert ist.

Ulrich Beck hat einmal in einem anderen Zusammenhang von einer Haltung der verbalen Offenheit bei weitgehender Verhaltensstarre gesprochen. In Sachen Schule treffen sich in dieser Haltung Lehrkräfte, Schulsystem und Mittelklassen - Elternschaft. Diese Haltung ist, worauf ich hingewiesen haben nichts weniger als verbohrt oder uneinsichtig. Sie folgt vielmehr ganz konkreten, im Einzelfall nachvollziehbaren und verständlichen, wenn auch bildungs- und zukunftspolitisch durchaus fragwürdigen sozialen, kulturellen berufsständischen und systemischen Interessen.

Diese Haltung der passiven wie aktiven, der ausgesprochenen wie unausgesprochenen Reformverweigerung ist überdies in den deutschen Schulen verantwortlich für jenen "bewegten Stillstand", den Hartmut Rosa, mein Vordredner in dieser Referatsreihe, als einen Zustand beschrieben hat, in dem „nichts bleibt, wie es ist, ohne dass sich etwas Wesentliches verändert“.

Wo sonst in Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur überall Disruption herrscht, muss wenigstens der Faktor Bildung in seiner überragenden Relevanz für die soziale Stratifikation kalkulierbar bleiben, berechenbar für eben jene Schichten, auf die regierende Politik in der Geschichte der Bundesrepublik stets am meisten Rücksicht genommen hat.

Wir sehen also: Schulpolitik spielt nicht nur in ihrem eigenen Raum; sie folgt mindestens genauso stark den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen. Und in Deutschland, so hat es Alexander Hagelüken kürzlich in der SZ geschrieben: "In Deutschland verheißt die Mitte Macht".

Zur mangelnden Reformbereitschaft in der Lehrerschaft, zur systemischen Reformunfähigkeit des Schulwesens tritt also als Drittes – so der Befund am Ende meines Vortrags, das faktische Veto der deutschen Mittelklassen gegen allzu tiefgreifende Veränderungen in den deutschen Schulen hinzu. Die G8/G9-Diskussion zeugt in diesem Zusammenhang von der Fragilität reformpolitischer Geländegewinne.

Was diese weitgehende Verhaltensstarre in Sachen Schule für die deutsche Politik bedeutet, die ja unisono die Bildungsreform zu einem der Leitthemen des 21. Jahrhunderts erklärt hat, das gehört nicht mehr zum dem mir aufgetragenen Thema.

Es wäre gleichwohl spannend, in der nachfolgenden Stunde auch über eine Bildungspolitik der Zukunft zu sprechen und darüber, ob diese mehr beinhalten muss als immer mehr Geld für immer mehr Fachlehrer und gesicherte Bildungsmobilität für die Mitte der Gesellschaft!

Bis hierher danke ich Ihnen für Ihre Geduld und ihre Aufmerksamkeit!