

Kultur des Draufschauens

Interview mit Herrn Norbert Maritzen, dem scheidenden Leiter des Instituts für Bildungsqualität (IfBQ)

hlz: Herr Maritzen, vom IfBM zum IfBQ – warum haben Sie das geändert?

Norbert Maritzen: Das haben wir vor einigen Jahren geändert im Rahmen einer Organisationsentwicklung, in der dann neben den Aufgaben des damaligen IfBM noch weitere Aufgaben hier konzentriert wurden. Da diese weiteren Aufgaben genauso wie die damaligen Aufgaben des IfBM – das „M“ stand für monitoring – gleichgewichtig nebeneinander stehen, dachten wir, dass eine leichte Änderung des Namens angezeigt ist. Deshalb Q für Qualitätsentwicklung, weil der Entwicklungsaspekt, der im IfBM vorher nicht so eine deutliche Rolle spielte, hier auch eingebracht worden ist.

hlz: An dieser Qualität reiben sich ja Ihre Kritiker. Sie kennen vielleicht den Spruch: „Vom vielen Wiegen wird die Sau nicht fett.“ Was halten Sie von dem Spruch in Hinblick auf das, was Sie tun?

Norbert Maritzen: Wissen Sie, wenn wir es mit einem Piloten vor seiner Kanzel zu tun haben und dieser Pilot immer nur sagt: „Also diese Instrumente da, die brauche ich nicht, gib mir Kerosin“, würden wir das komisch finden. Insofern ist der Spruch in seiner Richtigkeit falsch, weil beides sein muss, nämlich das genaue Hingucken, das Aufnehmen, das Verarbeiten, das Verdichten von Informationen und das Entwickeln. Dies gilt es, regelmäßig zu machen, institutionalisiert und mit transparenten Verfahren, aber auch

auf der Grundlage dessen, was Lehrkräfte und Schulleitungen wissen. Wir stellen unsere Informationen ja neben das, was die Lehrkräfte wissen.

hlz: Aber die Politik erwartet doch Kennzahlen, um vergleichen zu können. Wie verhindern Sie, dass alles über einen Leisten gezogen wird, wissend, dass in einer Stadt wie Hamburg die sozialen Voraussetzungen kaum unterschiedlicher sein könnten?

Norbert Maritzen: Wenn wir zu zentralen Prüfungen oder zu Schulleistungsergebnissen, die wir mit Tests messen, Ergebnisse aufbereiten und den Schulen zurückmelden, tun wir das immer auch unter Berücksichtigung insbesondere der sozialen Ausgangslage, weil wir natürlich sehr genau wissen, dass in Deutschland, insbesondere auch in Hamburg, ein ganz enger Zusammenhang zwischen sozialen Voraussetzungen der Schülerschaft und den Schulleistungen existiert. Es ist in den vielen Jahren, im internationalen Vergleich gesehen, nicht gelungen, diesen engen Zusammenhang stärker aufzulösen. So melden wir das auch Schulen zurück, das heißt, wir schlagen nicht alle Schulen über einen Leisten. Wir verfahren so, weil wir neben diesen Tests und Prüfungsverfahren – wir koordinieren ja auch die zentralen Prüfungen – auch ein feines Instrumentarium haben, um die sozialen Unterschiede, die in dieser Stadt bildungsrelevant sind, abbilden. Und zwar nicht nur über einen Sozialindex.

hlz: Sie meinen jetzt die KESS-

Faktoren 1-6...

Norbert Maritzen: ...ja, die ja nicht nur für die Interpretation unserer Testergebnisse relevant sind, sondern auch im Rahmen der Ressourcenzuweisung seitens der Behörde genutzt werden. Auch der von uns entwickelte Bildungsatlas, den man im Internet sehr genau daraufhin anschauen kann, gibt Aufschluss über bildungsrelevante Angebotsunterschiede bezogen auf die soziale Unterschiedlichkeit der Quartiere dieser Stadt. Also, wir haben im Laufe von 20 Jahren eine Vielzahl von Instrumenten entwickelt, um genau diese Unterschiede abzubilden, nicht zuletzt auch als Handlungsgrundlage der Politik.

hlz: Aber die Politik entscheidet sich ja immer mehr für zentrale Prüfungen und zentrale Prüfung heißt ja, dass ganz unabhängig von dem jeweiligen sozialen Hintergrund die Erwartungen an den Prüfling Stadt- oder gar bundesweit gleich sind.

Norbert Maritzen: Das ist auch richtig.

hlz: Inwieweit hat das denn Auswirkungen aus Ihrer Sicht auf die Pädagogik, nicht nur jetzt als Statistiker, sondern als Pädagoge?

Norbert Maritzen: Ich finde es richtig, dass Pädagog_innen mehrere Bezugsnormen gleichzeitig miteinander handeln können. Darin besteht auch nicht unwesentlich ihre Professionalität, nämlich einerseits die Leistungsentwicklung eines

Schülers, einer Schülerin im Verlauf, also mit einer iterativen Bezugsnorm, zu beobachten, zu begleiten, zu schauen, welche Fortschritte macht der/die Schüler_in. Aber gleichzeitig auch eine soziale Bezugsnorm zu haben. Das gelingt Lehrkräften meistens sehr gut, weil sie den Leistungsstand eines/r Lernenden im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse gut einschätzen und dort auch das Leistungsgefälle gut beschreiben können. Die Tests bieten darüber hinaus häufig auch kriteriale Bezugsnormen. Das heißt, es gibt inhaltlich beschreibbare Niveaustufen, die man nutzt, um die Leistungsfähigkeit, den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung eines Schülers oder einer Schülerin inhaltlich zu beschreiben. Und das ist unabdingbar für Lehrkräfte, finde ich, auch wenn sie individuell fördern wollen, weil sie im Prinzip einen inhaltlichen Referenzrahmen brauchen, um vor diesem Hintergrund mögliche Leistungs Nachteile fachlich einschätzen zu können. Man braucht im Prinzip immer alle drei Referenzrahmen.

hlz: Sind denn diese Leistungs Nachteile, von denen Sie sprechen, realistisch kompensierbar vor dem Hintergrund der Schulstruktur, die wir haben, dass eben ein Teil der Kinder, also nennen wir es beim Namen, der Schüler und Schülerinnen an den Stadtteilschulen, zwar wie die Mittelschichtskinder lernen oder wie die Kinder aus bildungsnahen Familien, aber eben nicht mit ihnen. Also, dass die Möglichkeit gemeinsam zu lernen, die Chancen, die die Diversität bietet, auf diese Art und Weise vergeben wird?

Norbert Maritzen: Ich glaube, dass das eigentlich eine Frage der politischen Durchsetzbarkeit ist, ob und inwieweit es uns gelingt, eine Schule für alle

zu schaffen. Da kann man, wenn man realistisch ist, relativ pessimistisch sein. Das ist eine Schulstrukturfrage, die sozusagen im politischen Aushandlungsprozess, der eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, entschieden wird. Es ist durchaus so, dass wir natürlich immer wieder auch mit unseren Verfahren feststellen, dass es wegen der selektiven Verteilungsmechanismen systematische Leistungs Nachteile etwa in der Sekundarstufe I zwischen den Schulformen der beiden existierenden Säulen gibt. Das ist klar. Wir stellen aber natürlich auch fest, dass, je weiter man runter geht, extrem leistungsschwache Schüler_innen auch enorme Leistungszuwächse in Zusammenhängen erzielen, wo man das nicht erwartet. Auch das können wir ganz gut abbilden. Stadtteilschulen machen da mit ihrer Schülerschaft natürlich einen unterschiedlich guten, aber ganz oft auch wirklich richtig guten Job, weil sie die Kinder stärker individuell fördern. Sie haben einen Startnachteil, weil die Ausgangslage natürlich eine ist, die aufgrund einer auch leistungsbezogenen, aber sozialen Selektion funktioniert. Das ist der Zusammenhang, der sich aber, glaube ich, allein mit unseren Mitteln der Systembeobachtung natür-

lich nicht aus der Welt schaffen lässt. Das heißt aber nicht, dass wir unsere Erkenntnisse nicht systematisch in die Diskussionsprozesse mit einspeisen.

hlz: Ich erinnere mich daran, dass Olaf Scholz, vor einem Jahr auf unserem Gewerkschaftstag davon sprach, dass die Stadtteilschulen personell deutlich besser ausgestattet sind als die Gymnasien. Er sprach gar von 40 Prozent. Jetzt habe ich mir aber im Bildungsbericht die Zahlen angesehen. Dort liegen die jährlichen Ausgaben für eine_n Schüler_in am Gymnasium, wie traditionell üblich, tausend Euro über dem eines/r Stadtteilschüler_in. Wie erklärt sich das?

Norbert Maritzen: Dies gilt so nur für die Sekundarstufe II. Die höheren Pro-Kopf-Kosten für die Gymnasialschüler_innen erklären sich durch die verdichtete Studententafel aufgrund der Verkürzung der Schulzeit. In der Sekundarstufe I sind Stadtteilschule und Gymnasien im Pro-Kopf-Vergleich ähnlich kostenintensiv, die Stadtteilschüler_innen sind hier etwas teurer, unter anderem wegen der niedrigeren Klassenfrequenzen. Klar ist, dass wir in Hamburg die höchsten Pro-Kopf-Ausgaben im



Foto: hlz

Auch die GEW braucht gute empirische Grundlagen für ihre Argumentation. (Norbert Maritzen)

Ländervergleich haben.

hlz: *Auch das habe ich mir angeguckt und es ist richtig, dass Hamburg, was die Gesamtausgaben pro Kopf angeht, mit 8.500 Euro die höchsten Ausgaben hat. Dieser Vorsprung schmilzt allerdings, wenn man die reinen Personalausgaben vergleicht. Dann liegen die Ausgaben mit 6000 Euro pro Schüler_in in Hamburg mit Bayern und anderen Bundesländern nahezu gleich auf. Werden da Äpfel mit Birnen verglichen?*

Norbert Maritzen: Nein. Die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2014. Im Einzelnen muss man sich bei der Interpretation Land für Land sehr genau anschauen, wie sich die Anteile der Sach- und Investitionsmittel verteilen, die im Berichtsjahr aufgewendet wurden, was von Jahr zu Jahr schwanken kann. Ferner verfolgen die Länder unterschiedliche Strategien, was das Verhältnis von Klassengrößen, erteilter Unterricht je Vollzeitlehrer-Einheit und Vollzeitlehrer_in-Einheit je Schüler_in angeht. Das Verhältnis dieser Größen hat Auswirkungen auf den Anteil an Personalkosten.

hlz: *Spontan würde man ja denken: Leistet sich Hamburg so einen Wasserkopf? Also zum Beispiel Ihr Institut hier. Sie haben immerhin 60 gut dotierte Mitarbeiter_innen - läuft das in anderen Ländern über einen anderen Haushalt?*

Norbert Maritzen: Nein, das läuft meines Wissens auch in den anderen Ländern über die Schulhaushalte, wenngleich die Strukturen manchmal andere sind. Mal ist die Arbeit, die wir machen, unterschiedlich verteilt in verschiedenen Abteilungen von Landesinstituten. Es gibt ein Land, wo das komplett ins Ministerium integriert ist. Da gibt es unterschiedliche Organi-

sationsformen. Aber alle Länder leisten sich die Wahrnehmung dieser Aufgaben in unterschiedlicher Art und Weise.

hlz: *Bleiben wir noch mal bei den Zahlen. Ich habe im Bildungsbericht gesehen, dass die Hälfte aller Lehrerkolleg_innen Teilzeit arbeitet und habe jetzt gerade auf unserem aktuellen Gewerkschaftstag von Herrn Mußmann, der in Niedersachsen eine Studie über Arbeitszeit und Belastung von Lehrer_innen gemacht hat, gehört, dass es dort sogar 80 Prozent sind. Wie kann es sein, dass scheinbar ein sehr großer Teil der Kolleg_innen aufgrund der Verhältnisse, wie sie an den Schulen herrschen, wohl nicht mehr in der Lage ist, einen vollen Job durchzustehen?*

Norbert Maritzen: Ich glaube, das ist durch unterschiedliche Dinge bedingt. Für eine Reihe von Kolleg_innen mag eine Rolle spielen, dass sie ein bestimmtes Maß ihrer Belastung im Alltag reduzieren wollen. Das stimmt sicherlich. Hinzu kommt, dass eine eher jüngere Lehrergeneration ihr familiäres Lebenskonzept in einer Weise gestaltet, dass beide Partner häufiger in Teilzeit beschäftigt sind. Das hat sich in den letzten 10 bis 15 Jahren ja geändert. Kolleginnen gehen in Elternzeit, reduzieren temporär aus Gründen, die mit ihrer persönlichen Lebenssituation zusammenhängen. Es ist eine Mischung. Ich glaube nicht, dass es richtig ist, es allein auf eine „Notwehrmaßnahme“ zur Reduzierung individuell empfundener Belastung zu beziehen.

hlz: *Kommen wir vielleicht noch mal auf das eigentliche Geschäft, auf die Pädagogik, die ja hinter allem steht, zu sprechen. Die aktuelle Kleine Anfrage der AfD aus der Bürgerschaftsfraktion dieser Tage zeigt ja nochmal deutlich, dass momentan über*

alle Schulen hinweg so round about 50 Prozent aller Kinder bei allen statistischen Schwierigkeiten und Ungenauigkeiten, die darin stecken mögen, einen Migrationshintergrund haben. Was müsste denn Ihrer Meinung nach schulpolitisch passieren, um dem Rechnung zu tragen?

Norbert Maritzen: Es passiert ja schon einiges. Wir investieren ja als Stadtstaat eine Menge, um mit dieser Situation auch angemessen umzugehen. Ich glaube, dass in den letzten Jahren und dann noch mal jüngst verstärkt durch die Flüchtlingswelle die Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen gerichtet ist. Dass dies dann von politisch dubioser Seite zu einem ganz problematischen Diskurs genutzt wird, das ist ja ein Phänomen, zu dem man sich im politischen Raum sehr deutlich positionieren muss. Es existiert aber sowohl in Fragen der Ressourcenzuweisungen, in Fragen des Angebots an Sprachförderung, in Fragen des Angebots an entsprechenden Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen des Landesinstitutes eine ganze Palette an Maßnahmen, die dem Umstand geschuldet sind, dass wir nicht nur ein Einwanderungsland sind, sondern auch eine Einwanderungsstadt. Ich fand es richtig, dass der Senator in einer politischen Verlautbarung gesagt hat: „Das sind Hamburger Kinder. Das sind Nachbarn, von dir und mir, das sind Hamburger Kinder, die gehören hierher und bereichern unsere Stadt.“ Dass man dieses Vorzeichen setzt, finde ich wichtig. Auch dass wir dies statistisch untermauern, wohl wissend, dass solche Informationen auch missbrauchsanfällig sind. Gleichwohl braucht man diese Informationen, um als Schulleiter oder als Lehrkraft oder als Schulaufsicht agieren zu können, um seine Maßnahmen dann auch richtig fokussieren zu können. Es gibt Länder, wie

Frankreich zum Beispiel, in denen es in den amtlichen Statistiken verboten ist, Migrant_innen auszuweisen. Bislang war es dort also eher Commonsense: „Das gehört sich nicht, einen Migrationshintergrund auszuweisen.“ Ein französischer Schulleiter kann statistisch also nicht genau belegen, wie viele seiner französischen Kinder Migrationshintergrund haben. Da ist eine andere Denke dahinter. Die sagen dann aber: „Mir fehlen die Informationen, die ihr habt. Ich kann meine Maßnahmen nicht präzise fokussieren. Ich weiß nicht, in welchen Jahrgangsstufen sich hauptsächlich arabisch sprechende, türkisch sprechende oder sonstige afrikanische Sprachen sprechende Schüler_innen befinden.“ Wir könnten das hier in Hamburg Jahrgangsstufe für Jahrgangsstufe zeigen. Das bleibt ambivalent.

hlz: Weil eben in dem Maße, wie es bekannt würde, die Nach-

frage nach den Schulen jeweils einen segregierenden Effekt auslösen könnte?

Norbert Maritzen: Das könnte sein.

hlz: Ich möchte es noch mal zuspitzen, was die Schulstruktur angeht. Wir haben ja in bestimmten Regionen der Stadt bereits eine Einheitsschule, in den Elbvororten das Gymnasium, umgekehrt in bestimmten südlich der Elbe liegenden Bezirken die Stadtteilschule. Sprich: die These der GEW ist ja, dass diese Schulstruktur die soziale Spaltung beschleunigt, also das 2-Säulen-Modell zum Brandbeschleuniger der sozialen Segregation geworden ist. Das Gegenteil der erhofften sozialen Kompensation ist eingetreten

Norbert Maritzen: Ich glaube, dass diese Verteilungswuchten, die hinsichtlich der Zusammensetzung der Schü-

ler_innen standortbezogen sind, bezogen auf die Schulform ein getreues Abbild der sozialen und auch sozial-ökonomischen Ausdifferenzierungen dieser Stadt sind, so wie sie sich dann in residenziellen Entscheidungen abbilden.

hlz: Beschleunigt durch die Immobilienpreisentwicklung?

Norbert Maritzen: Ich glaube, da spielen auch noch ganz andere Faktoren eine Rolle. Inwiefern an einzelnen Standorten unter Umständen die Schulformwahl oder die Schulwahl dazu führt, müsste man sich auch genauer anschauen. Wir wissen sehr genau, dass sehr kleinräumig in vergleichbaren sozialen Umständen auch bei gleicher Schulform sich Eltern für diese und gegen jene Schule entscheiden und dass auch kleinräumig bei selbst gleichen Kontexten Schulwahlentscheidungen dazu führen, dass es einen Segregati-

Eine Auswahlkommission unter Vorsitz von Landesschulrat Thorsten Altenburg-Hack hat die derzeitige Abteilungsleiterin für Schulinspektion und Systemmonitoring Dr. Martina Diedrich (43) zum 1. Juni 2018 zur neuen Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) berufen. Das IfBQ gehört zur Hamburger Schulbehörde und ist zuständig für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen mit aktuell rund 60 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Arbeit des IfBQ gilt inzwischen deutschlandweit als vorbildlich, unter anderem Bremen und Baden-Württemberg planen Institute nach Hamburger Muster. Der jetzige Direktor Norbert Maritzen wird Ende Mai 2018 in den Ruhestand treten.



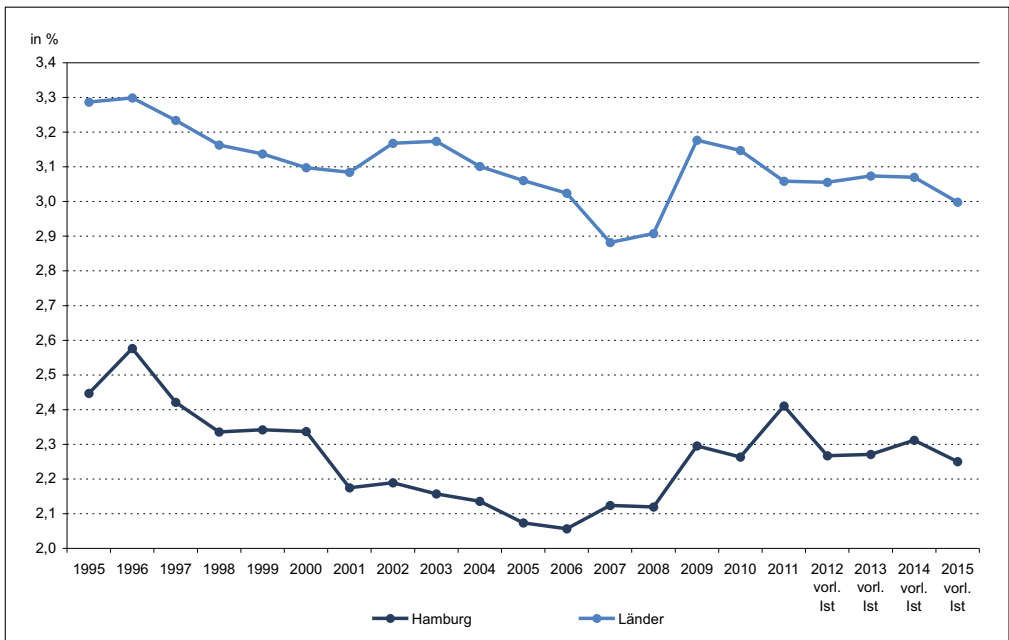
ifbq
Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

Die Tätigkeit des IfBQ umfasst folgende Schwerpunkte:

- Durchführung der Schulinspektionen einschließlich einer schulbezogenen und schulübergreifenden Berichterstattung (BQ 11)
- Koordination und ggf. Durchführung der Evaluation besonderer bildungspolitischer Maßnahmen (BQ 22 + BQ 21)
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Schulleistungstests (KERMIT 2, 3, 5, 7, 8 und 9) und Befragungen (BQ 22)
- Regelmäßige Erstellung eines Bildungsberichts für Hamburg (BQ 12)
- Regionale Analysen zum Schul- und Bildungswesen (BQ 12)
- Entwicklung des Sozialindex für Schulen (BQ 12)
- Implementierung und Auswertung von Verfahren der Schulleistungsmessung und der Diagnostik im Bereich der Sprachförderung (BQ 21)
- Steuerung und Auswertung der zentralen Prüfungen (Erster allgemeinbildender Schulabschluss, Mittlerer Schulabschluss, zentrale Überprüfungen Klasse 10, Abitur) (BQ 23)
- Auswertungen und Berichte zur amtlichen Schulstatistik (BQ 12)
- Unterstützung der Schulen bei internen Evaluationsvorhaben mit dem Erhebungsinstrumentarium der Hamburger KESS-Untersuchung (BQ-K)

QUELLE: PRESSEMITTEILUNG DER BSB

Anteil der Bildungsausgaben am BIP für Hamburg und alle Bundesländer



Überraschung 1: Angesichts der Bedeutung, die alle Parteien in Wahlkämpfen der Bildung beimessen, ist es erstaunlich, dass die Ausgaben dafür relativ zum BIP gesunken sind.

onseffekt gibt. Das ist an dieser Stelle keine Frage der Schulform und auch keine Frage der Schulstruktur, sondern eine Folge der Entscheidungen, dass solche Schulwahlen hier einzig und allein auf Basis des Elternwillens erfolgen. Das handhaben andere Länder anders.

hlz: Und wäre dies besser?

Norbert Maritzen: Das System hat Vorteile und Nachteile. Bestimmte Diskussionen gäbe es dadurch nicht, dafür gibt es aber andere. Ich glaube, das ist weniger eine Schulstrukturfrage. Man muss sich das eigentlich Standort für Standort anschauen, ob es durch eine spezifische lokale Konfiguration von schulischen Angeboten, die ja auch so schnell nicht zu ändern ist, weil die Gebäude nun mal an einer bestimmten Stelle stehen und nicht so schnell von A nach B getragen werden können, dazu kommt,

dass unter Umständen das eintritt, was Sie als Beschleuniger bezeichnen. Das ist eine empirische Frage, aber ich würde das überhaupt nicht ausschließen in der einen oder anderen Konfiguration. Aber ich glaube nicht, dass das durchgängig eine Frage der Struktur ist.

hlz: Unter Ihrer Ägide wurde die Schulinspektion eingeführt. Man spricht ja in diesem Zusammenhang vielleicht nicht ohne Grund von den Frauen und Männern des Morgengrauens. Dafür mögen sicherlich auch unbegründete Ängste verantwortlich sein, aber es sind damit wohl – das zeigen auf jeden Fall immer wieder Gespräche mit Kolleg_innen – eben auch nachvollziehbare Befürchtungen verbunden. Ich verstehe die Schulinspektion von ihrem Anspruch so, dass sie eigentlich weniger kontrollieren als beraten will. Und wenn es heißt, man will auf

der Grundlage dessen, was man vorfindet, beraten, dann ist für mich unklar, inwieweit aufgrund dessen, was spätestens seit PISA der Fall ist, dass man ja doch in erster Linie an messbaren Ergebnissen interessiert ist, andere pädagogische Indikatoren strukturell eher außen vor lassen muss. Konkreter: Bremst nicht das, was die Schulinspektion macht, das aus, was über viele Jahre den reformpädagogischen Willen vieler Kolleg_innen angetrieben hat? Ganz nach der Devise: Wir können ja sowieso nichts Derartiges mehr machen, da das ‚teaching for the test‘ mehr und mehr in den Vordergrund rückt. Schließlich sind die Ergebnisse der Tests das, woran wir gemessen werden. Zu dem, was wir pädagogisch eigentlich im Kopf haben, kommen wir doch gar nicht mehr.

Norbert Maritzen: Also, Schulinspektion kommt einmal

in fünf/sechs Jahren vorbei. Ich glaube, aus der Schulsicht ist das eher ein ephemeres Ereignis, und daraus eine angstbesetzte Veranstaltung für Lehrkräfte zu machen, halte ich für völlig überzogen. Es sei denn, die Selbstbeschreibung der Lehrkräfte ist eine, die angstbesetzt ist. Das ist angesichts des harmlosen Eingriffs in das Gefüge einer Schule und der Seltenheit dieses Eingriffs für mich nicht nachzuvollziehen. Die Prämisse, die Sie in Ihrer Frage hatten, nämlich dass im Selbstverständnis der Schulinspektion sie eine beratende Instanz sei, ist auch nicht richtig. Schulinspektionen beraten nicht. Sie haben ein bestimmtes Instrumentarium. Dazu gehören Befragungen, Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und weitere Informationen, die sie schriftlich erhalten. Auf Basis dieser Informationen fügen sie ein kriterienorientiertes

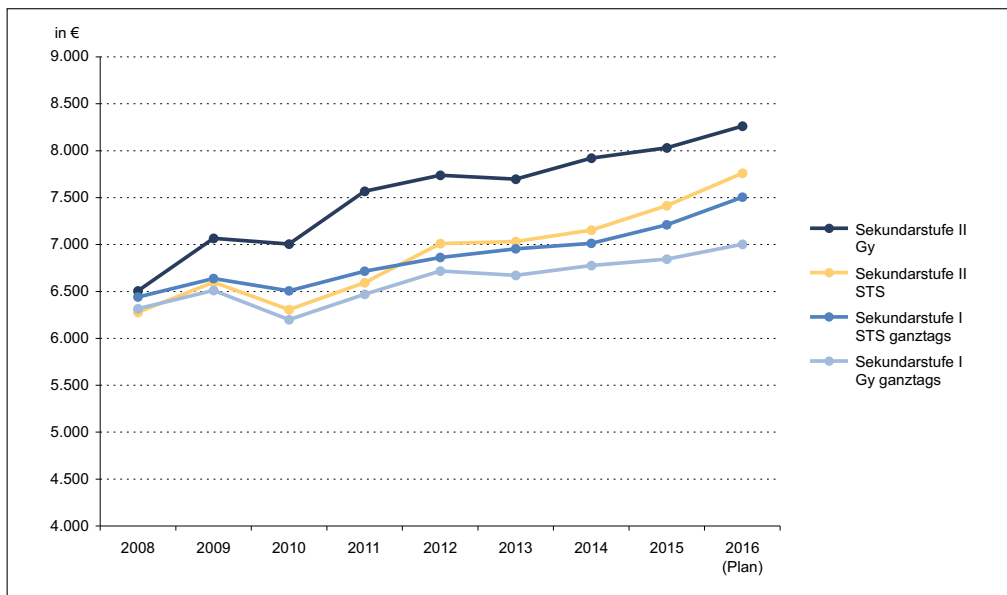
momentanes Bild dieser Schule zusammen, so, wie es sich ihnen mit ihren beschränkten Instrumenten erschließt. Dieses geben sie der Schule als Deutungsangebot zurück. Es ist ein Angebot und das lautet: Wir können nur beschränkt gucken, wir können nur kurzzeitig gucken, nutzt es als Impuls oder lasst es bleiben. Die Rückmeldungen, die wir bekommen, sind in der Regel so, dass aus einem Inspektionsbericht Schulen sich durch bestimmte Dinge angeregt fühlen. Die Reaktion kann ja auch sein: „Das ist für uns irrelevant oder stimmt überhaupt nicht, das ist eine Fehlwahrnehmung, die ihr uns da liefert.“ Aber wir haben es noch nie erlebt, dass eine Schule in toto sagt: „Damit können wir überhaupt nichts anfangen.“ Insofern kann es hilfreich sein, dass man unsere Sicht von außen als Deutungsangebot erst mal akzeptiert. Nach der Vorstellung

so eines Berichts ist ja der Prozess der Inspektion abgeschlossen. Dann wird sozusagen der Staffelfstab an die Schulaufsicht oder an Kolleg_innen aus dem Landesinstitut weitergegeben. Dies zu tun, ist aber dann Job der Schulleitung. Da sind wir nicht mehr im Geschäft. Nicht nachvollziehen kann ich angesichts dieses Vorgehens, dass man – wie Sie zugespielt sagen – in der Schule nicht mehr zu dem komme, was man „pädagogisch im Kopf habe“. Da lehrt mich die Anschauung dessen, was in Hamburger Schulen passiert, etwas ganz anderes.

hlz: Sie haben diese Aufgabe als Leiter ja viele Jahre wahrgenommen. Was würden Sie insgesamt an Erfahrung der Politik mit auf den Weg geben?

Norbert Maritzen: Ich empfand es über die Wechselfälle

Kosten pro Schülerin und Schüler in der Sekundarstufe I und II an Stadtteilschulen und Gymnasien (Schülerjahreskosten in Euro)



Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg, Einzelplan 3.1, Behörde für Schule und Berufsbildung, Pro-
 duktion Informationen für die Haushaltspläne 2011/2012 bis 2015/2016; Berechnungen aus dem Referat V
 38 der BSB, Grafik aus Bildungsbericht 2017, S. 52

Überraschung 2: Die Ausgaben für eine_n gymnasiale_n Schüler_in in der Sek. II liegen um tausend Euro höher als die für eine_n Stadtteilschüler_in. Dies erstaunt angesichts der Aussage unseres ehemaligen Bürgermeisters Olaf Scholz, der noch auf unserem Gewerkschaftstag vor zwei Jahren davon sprach, dass die Stadtteilschulen personell um 40 Prozent besser ausgestattet seien.

verschiedener politischer Konstellationen hier in Hamburg hinweg in den letzten 20 Jahren mit daran arbeiten zu können, dass sich das Hamburger Schulwesen ein komplexes Instrument der Selbstbeobachtung gibt, als ein großes Privileg. Es hat gemeinsam gegen den Widerstand nicht nur vieler Lehrkräfte und Schulleitungen, sondern auch großer Teile der Behörde in den '90ern begonnen mit der Schulsensorin Rosmarie Raab, mit dem Staatsrat Hermann Lange und dem späteren Staatsrat Ulrich Vieluf. Das war der Einstieg in die empirische Wende. Es hat dann ja in der Folge verschiedene Regierungskonstellationen gegeben. Aber an dem Ausbau des Beobachtungssystems wurde festgehalten. Das hat im Grundsatz nie zur Debatte gestanden. Dies hat aus meiner Sicht dazu geführt, dass trotz aller Kontroversen, die man über die Triftigkeit von Befunden, über die Angemessenheit von Instrumenten oder auch die Anfälligkeit von Verfahren für Fehler anführen kann, sich bei vielen Lehrkräften, Schulen, Schulleitungen, auch Schulaufsichten eine „Kultur des Draufschauens“ etabliert hat. Probleme schafft man damit noch nicht aus der Welt, aber wir gucken hin. Hamburger Lehrkräfte, Schulleitungen gucken hin, sie vergleichen. Sie haben unterschiedliche Vergleichskriterien. Dies nervt manchmal. Das macht ja auch Arbeit. Aber es bleibt die Botschaft: Alle gucken hin. Niemandem ist gleichgültig, welche Entwicklungswege Kinder und Jugendliche einschlagen. Wir wollen wissen, wo verlieren wir Schüler_innen etwa bei den Übergängen? Wir ziehen daraus Konsequenzen, wir schaffen zum Beispiel eine Jugendberufsagentur, wo dafür gesorgt wird, dass möglichst keine_r verloren geht. Auch das ist Ergebnis dieser Haltung des Hinguckens. Und die ist in dieser Weise in vielen Ländern überhaupt noch

nicht so ausgebildet. Das muss man pflegen. Dort, wo dieses Hingucken unbequem ist, sage ich: Lasst euch nicht irre machen – ihr braucht dieses System!

hlz: Lassen sich denn auch konkret Erfolge nachweisen?

Norbert Maritzen: Es hat nach den letzten IQB-Ländervergleichen eine Jubelarie gegeben. Hamburg habe sich aus dem Schicksalsverband der Stadtstaaten herauskatapultiert. Da wurde viel über eine Erfolgsgeschichte geschrieben. Da mag ja auch etwas dran sein. Mich hat das aber – selbst wenn ich da selber häufiger zitiert wurde – eher gelassen reagieren lassen. Man sollte dieses System der Beobachtung auch nicht überbewerten. Die positiven Entwicklungen entstehen durch eine professionelle Arbeit der Schulleitungen, der Lehrkräfte und dadurch, dass nicht zuletzt aufgrund vielleicht auch unserer Arbeit günstige Rahmenbedingungen geschaffen und die richtigen Unterstützungsinstrumente gewählt werden.

hlz: Halten Sie das System denn für genügend ausfinanziert? In Hamburg sind zwar die Ausgaben für Bildung in absoluten Zahlen gestiegen, relativ, also gemessen an der Entwicklung des Sozialprodukts, ist der Anteil der Ausgaben mit 2,6 Prozent im Jahr 1996 auf aktuell 2,25 Prozent gesunken.

Norbert Maritzen: Ich halte diesen Indikator für die Stadtstaaten, insbesondere Hamburg und Bremen, für wenig aussagekräftig, wenn Sie sich vor Augen führen, wie dieser Indikator gebildet wird. Der besteht zum einen aus den Wirtschaftsleistungen, die in der Stadt erbracht werden. In diese gehen die Wirtschaftsleistungen aller Einpendler aus dem Umland ein. Im Nenner stehen dann aber nur die Einwohner_innen Hamburgs. Da

kommt es notwendigerweise zu verzerrten Vergleichsquotienten. Deshalb halte ich den Indikator nicht für geeignet, um aussagekräftig etwas über die Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems im Ländervergleich zu sagen.

hlz: In anderthalb Jahren wird es ja wohl so sein, dass dieser so genannte Schulfrieden aufgekündigt sein wird und dann wird es, so hoffe ich, eine lebendige Diskussion darum geben, wie es in Hamburg in Sachen Schulstruktur weitergeht. Was halten Sie denn davon, wenn die GEW nach wie vor so stur ist und ‚Eine Schule für Alle‘ fordert?

Norbert Maritzen: Soll Sie tun. Soll Sie tun. Die Diskussion belebt es. Ich glaube aber, die GEW braucht gute Argumente. Die Argumente können aber nicht nur gesinnungstheoretisch daherkommen, weil man von der Triftigkeit der eigenen Meinung überzeugt ist. Sie müssen auch verantwortungsethisch begründet werden können, nämlich: Welche konkreten Folgen produzieren wir mit einer Debatte zu „Eine Schule für alle“. Und sie müssen auch empirisch unterfüttert sein: Was weiß man über den Zusammenhang von Schulstrukturen und pädagogischer Zielerreichung. Das heißt, die GEW braucht auch gute empirische Grundlagen für ihre Argumentation. Da wäre ich gespannt, ob sich die GEW so viel Luxus gönnt, in diesen drei Dimensionen eine Vorstellung zu entwickeln, die argumentativ schlüssig ist. Bisher ist das, muss ich kritisch sagen, bei der GEW seltener der Fall gewesen.

hlz: Wir werden uns Mühe geben. Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Das Gespräch führte
JOACHIM GEFFERS