



# **Dokumentation**

zur

Frühjahrstagung 2009  
des Arbeitskreises Bildung und Erziehung bei Attac Köln  
und des Friedensbildungswerks Köln:

## **Bildung in Deutschland - Ansprüche und Wirklichkeit**

9. Mai 2009  
Köln, Bürgerhaus Stollwerck

## Zur Einleitung

Mit der Tagung "Bildung in Deutschland - Ansprüche und Wirklichkeit" ist der 2008 bei Attac Köln entstandene Arbeitskreis Bildung und Erziehung - unterstützt durch das Friedensbildungswerk Köln - erstmalig an eine breitere Öffentlichkeit getreten. Er tat dies in thematischer Hinsicht mit einer Generalkritik: Von der Kinderbetreuung bis zu den Hochschulen wurden die Institutionen von Bildung und Erziehung in den Blick genommen und fundamentale Mängel im Gesamtzusammenhang wie auch im Detail herausgestellt.

Die dagegen gerichtete zentrale Forderung des Arbeitskreises hebt ab auf "eine Schule für alle" und damit auf ein alternativloses allgemeines integriertes Schulsystem vom 1. bis zum 13. Schuljahr - als Vorlauf zu einem reformierten Ausbildungssystem, das auf sozial und fachlich kompetente Persönlichkeiten setzt bzw. zu einem Hochschulwesen, das aus der fachlichen Enge und der ökonomistischen Beschränktheit der Bologna-Orientierung herausgewachsen ist. Mit dieser Forderung verfolgt der Arbeitskreis ein Gegenkonzept, das in pädagogischer, gesellschaftlich-politischer wie auch in bildungsökonomischer Hinsicht Gebot der Stunde sein müsste und eigentlich keiner Diskussion mehr bedürfen sollte. De facto aber stehen diesem Konzept, wie im Verlauf der Tagung immer wieder deutlich wurde, mächtige Interessen entgegen.

So stehen der Arbeitskreis Bildung und Erziehung wie auch die vielen Gruppierungen mit gleicher Zielperspektive noch ziemlich am Anfang eines langen Weges, der große Kraft, langen Atem und die Fähigkeit zu gemeinsamem Handeln erfordert. Hier fördernd, aufbauend und vorwärtstreibend zu wirken, ist Aufgabe und Zielsetzung des Arbeitskreises. Sie wird durch seine ständige thematische und öffentlichkeitsorientierte Arbeit ebenso verfolgt wie durch periodische Tagungen wie die hier dokumentierte. Der Arbeitskreis ist dabei auch auf Anregungen und Unterstützung von außen angewiesen und ist dankbar für jede entsprechende Förderung und Mitarbeit.

Die Arbeitstreffen finden jeweils am zweiten und vierten Donnerstag im Monat um 20 Uhr im Versammlungsraum der Alten Feuerwache, Melchiorstraße 3 in Köln statt.

Der Arbeitskreis ist per E-Mail erreichbar unter [akbe@msn.com](mailto:akbe@msn.com).

Nach der demnächst erfolgenden Überarbeitung der Website von Attac Köln wird der Arbeitskreis auch in eine intensivere Internetkommunikation unter [www.attac-koeln.de](http://www.attac-koeln.de) eintreten.

Abschließend sei auch an dieser Stelle noch einmal allen gedankt, die zum Gelingen der Tagung beigetragen haben. Dies gilt insbesondere für die Referentin und die Referenten, aber auch für den Beitrag des Friedensbildungswerks.

## Inhalt

### I. Hauptreferate

Clemens Knobloch	
<b>Bildung in Deutschland – Ansprüche und Wirklichkeit</b>	<b>3</b>
Anne Ratzki	
<b>Integriertes Bildungssystem oder Verwaltung von Bildungsprivilegien?</b>	<b>10</b>
Wolfgang Lieb	
<b>Bildung als Ware</b>	<b>20</b>

### II. Texte zu den Workshops

Workshop 1:	
<b>Frühkindliche Erziehung und Bildung unter Druck</b>	<b>33</b>
Workshop 2:	
<b>Eine Schule für alle</b>	<b>35</b>
Workshop 3:	
<b>Ökonomisierung der Hochschulen</b>	<b>38</b>
Workshop 4:	
<b>Das Elend der Weiterbildung</b>	<b>41</b>
Workshop 5:	
<b>Selektion ohne Ende - Zwei-Säulen-Modell, Stadtteilschule &amp; Co.</b>	<b>43</b>
Workshop 6:	
<b>Lern nicht mit den Schmuddelkindern...</b>	<b>43</b>
Workshop 7:	
<b>Ökonomisierung der Jugendhilfe - Wer macht's am billigsten?</b>	<b>46</b>

# I. Hauptreferate

Clemens Knobloch

## Bildung in Deutschland – Ansprüche und Wirklichkeit

### (1) Vorab

Bei der großen Mehrheit der Bevölkerung ist Bildungsprivatisierung verhasst und unpopulär. Es gibt kaum jemanden, der sagen würde: Jawohl, Kindergarten, Schule, Universität sind Waren, wir sind die Kunden, und es war schon immer etwas teurer, einen besonderen Geschmack zu haben. Gottseidank haben wir ein bisschen mehr Knete und können unserer Brut eine bessere Ausbildung kaufen als der arbeitslose Nachbar, der Pöbel, die Migrantenfamilie oder der Postbote von nebenan. Wir kaufen die Brioni-Bildung, die armen Schlucker sollen getrost die Aldi-Bildung kaufen. Oder meinethalben auch die von H&M oder C&A oder KiK. -

Nein, im Gegenteil. Was Bildungschancen anbetrifft, so ist eigentlich in der Breite und Tiefe der Gesellschaft eine Haltung vollkommen durchgesetzt, die man als egalitär und als meritokratisch bezeichnen könnte. Was heißt das? Alle, mit denen man spricht, setzen sich dafür ein, dass nur Grips, Talent, Begabung, kognitive Fähigkeiten darüber entscheiden dürfen, welche Schule eine(r) besucht, dass Herkunft und Vermögen *nicht* über den Zugang zu Bildungsinstitutionen entscheiden dürfen, dass niemand nur kraft Abstammung aus einer Bildungs- oder Kapitalschicht Zugang zu gehobenen und gut bezahlten Berufen gewinnen dürfe. Relevant für den Zugang zu höherer Bildung darf nur die Leistung der Individuen sein. Niemanden werden Sie finden, der öffentlich etwas anderes fordert. So weit, so gut.

Das Problem, mit dem wir uns auseinandersetzen müssen, lautet: Warum ist die Bildungsprivatisierung *trotzdem* insgesamt eine gigantische Erfolgsstory? Warum steigt die Zahl der Privatschulen ständig? Warum scheut kein Angehöriger der so genannten Mittelschicht Kosten und Mühen, seinen Kindern eine möglichst exklusive und gern auch teure Ausbildung angedeihen zu lassen? Warum wirken private Universitäten mit hohen Studiengebühren so sexy auf den ehrgeizigen Nachwuchs? Warum schauen alle ganz gierig auf die Ratings und Rankings, um ihren Kindern eine möglichst gute ökonomische Zukunft zu verschaffen?

Mit diesem Widerspruch müssen wir rechnen. Nur, wenn wir ihn wirklich verstehen und auflösen können, haben wir eine Chance, eine erfolgversprechende Strategie gegen Bildungsprivatisierung ins Werk zu setzen.

Ich will versuchen, in wenigen Schritten zu erklären, warum die Bildungsprivatisierung trotz allem so erfolgreich ist, warum die bildungskonservative Gegenwehr öffentlich in der Meinungspressen reüssiert, aber politisch impotent bleibt, und warum die linke Opposition gegen Bildungsprivatisierung bisher zwar moralische Profite einfahren, aber faktisch nichts bewegen kann.

Das geschieht in drei Schritten:

### (2) Entkopplung von Bildungsdiplom und Berufskarriere // freier Fall der Bildungsrendite

Zur Vorgeschichte der Bildungsprivatisierung in Deutschland gehört eine sich stets wiederholende **Dramaturgie**. Im **ersten Akt** wird das öffentliche Bindungssystem schlechtgeredet. Jeder kennt die Motive. Ich zeige sie an der Hochschuldebatte, die ich besser kenne als die ganz ähnlich strukturierte Schuldebatte. Seit Beginn der neoliberalen Offensive in den 80er Jahren wird die Öffentlichkeit bombardiert mit den Klagen über die stets überfüllte Massenuniversität; über die schwindende Studierfähigkeit der Studienanfänger; über die viel zu langen Studienzeit, die dazu führen, dass deutsche Hochschulabsolventen erst etliche Jahre später in den Beruf eintreten als ihre Kollegen aus anderen Ländern; über die unerträglich große Zahl der Studienabbrecher; über die lebensfremden und unpraktischen, auf den Beruf nicht hinreichend vorbereitenden Studieninhalte; über die Lehrenden, die entgegen der Realität nur an der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern interessiert sind. Und so

weiter. Das Wort von der zutiefst verrotteten deutschen Universität macht die Runde und setzt sich in den Köpfen fest.

Die Erfolgsgeschichte des neoliberalen Putsches im deutschen Bildungswesen beginnt damit, dass die privaten Industrie- und Kapitalstiftungen – allen voran die Bertelsmannstiftung, die auch über die erforderliche Medienmacht gebietet - sich der Sache annehmen. Sie sind die Helden des **2. Aktes** in der wiederkehrenden Dramaturgie. [Die Schule wäre hier eigentlich viel interessanter, ich bleibe bei der Hochschule, weil ich die Dinge da besser kenne.] Nach dem 1994 abgebrochenen Versuch, dem öffentlichen Hochschulsystem durch Förderung privater Konkurrenz (namentlich Witten-Herdecke) Beine zu machen, wird 1994 im Verein mit der bis dato eher betulichen HRK das CHE ins Leben gerufen, fortan für wenigstens ein Jahrzehnt der einzige kompakte Akteur der Hochschulpolitik. In Gütersloh wird seither so gut wie alles ausgeheckt, was die Bildungsprivatisierung vorantreibt.

Die qua Stiftungsmodell gesparten Konzernsteuern sind gut angelegt, wenn man an die langfristigen Interessen des Mediengiganten denkt. Der nämlich hat nicht nur Sender, er hat auch eine Sendung: die Marktexpansion in den ehemals öffentlichen Sektor, mit Bildung, Gesundheit, Verwaltung etc. Das soll den nach der neoliberalen Revolution überreich sprudelnden Profiten neue Anlagemöglichkeiten verschaffen und zugleich die Staatstätigkeit nachhaltig privatisieren. Im Bildungswesen hat Bertelsmann (man scheut sich fast zu sagen: im Kleinen) durchgesetzt, was die Finanzkrise jetzt im Großen offenbart. Das öffentliche Geld fließt dem privaten hinterher.

Der zweite Akt nach dem Schlechtreden der öffentlichen Bildung trägt stets die Überschriften: Differenzierung und Marktregulation. Setzte man bei den Unis zunächst auf die Konkurrenz der Privathochschulen, zu guten Teilen von den Ländern selbst gegründet und großzügig finanziert, damit sie den öffentlichen Beine machen sollten, so folgte man doch bald dem Beispiel der Bertelsmänner, die nach anfänglich üppiger Förderung von Witten/Herdecke ab 1994 ganz auf die Marktdurchdringung und Aneignung der öffentlichen umsteuerten. Abkoppeln von politischer Verantwortung und demokratischer Kontrolle, Stiftungsmodelle, autonome Hochschule etc. Sie kennen die Parolen, unter denen die Landesminister ihre Hochschulen heuchlerisch „befreit“, praktisch aber der Marktsteuerung durch Hochschulrat und Akkreditierungagentur ausgeliefert haben.

Im Zeichen der „Autonomie“ der Bildungseinrichtungen wird sodann die allgemeine Zugänglichkeit der Einrichtungen durchlöchert. Es darf keinen rechtlichen Anspruch auf kostenfreie Bildung geben. An den Unis läuft das über Studiengebühren und vor allem darüber, dass jetzt jeder selbst Eingangshürden nach Belieben festsetzen kann. Aus dem Studierenden, der sich an der Hochschule seiner Wahl einschreibt, ist längst ein umfassender Bittsteller geworden, der sich multipel bewirbt, (kostenpflichtig) prüfen lässt um an Ende froh ist, wenn er irgendwo (kostenpflichtig) aufgenommen wird.

Auch der **dritte und letzte Akt** folgt stets dem gleichen Drehbuch. In ihm schrumpft der öffentliche Teil des jeweiligen Bildungssektors auf eine Restgröße zur Versorgung desjenigen Segments, das übrigbleibt, nachdem man alle marktfähigen Teile ausgelagert und privatwirtschaftlicher Steuerung unterworfen hat. Den haben wir noch vor uns. Wie das an den Hochschulen aussehen wird, lässt sich aber in Ansätzen bereits erkennen. Ich komme darauf zurück, wenn noch Zeit ist.

Das Ganze hat einige historische Voraussetzungen, die ich kurz umreißen muss:

Zugleich vollzieht sich, ebenfalls seit Mitte der 80er Jahre etwas viel handfesteres. Nennen wir es die Entkopplung der Universitätsabschlüsse von ihren traditionellen Berufskarrieren. Bis etwa 1970 ist der Anteil der Studierenden in einer Generation auf etwa 6% gestiegen. Der rasche Ausbau, die Gründungsphase neuer Hochschulen, all das wird Ende der 70er Jahre gedeckelt. Gleichwohl steigt in den nächsten Jahrzehnten die Studierendenquote auf knapp 30% eines Jahrgangs. Lehrer, Verwaltung, Beamtschaft, freie Berufe wie Arzt, Rechtsanwalt, Architekt, nicht zuletzt die Uni selbst – all diese traditionellen Berufe nach dem Hochschulstudium erweisen sich ab Mitte der 80er Jahre als überfüllt. Es beginnt die Zeit der Taxi fahrenden und kellnernden Doctores und Privatdozenten. Der arbeitslose Lehrer wird zu einer öffentlich skandalisierten Massenerscheinung. Das Wort von der sinkenden Bildungsrendite macht die Runde. Mit erheblichen sozialen Auswirkungen.

Was in den 60er Jahre als breite demokratische Öffnung des ziemlich aristokratischen Hochschulwesens, als Mobilisierung von „Bildungsreserven“ aus allen gesellschaftlichen Schichten, als Bildungschancen für alle“ ziemlich hoffnungsvoll begonnen hatte, begann in Kürze – auf etwas höherem Niveau - wieder zu regredieren. Alle Zahlen aus den letzten 15 Jahren (ich verweise auf die Arbeiten des Darmstädter Elitesoziologen Michael Hartmann und auf die Studien zur soziale Herkunft der Studie-

renden) zeigen an, dass die Veranstaltung „Universität“ sozial wieder höchst exklusiv geworden ist. Die Kinder von sozial gut gestellten Hochschulabsolventen studieren zu über 80%, die Kinder von sozial schlecht gestellten Hauptschulabsolventen zu knapp 10%. Klar ist jedenfalls nicht nur der materielle, sondern auch der kulturelle Vorteil der Kinder aus höheren akademischen Schichten: Die Fähigkeit zu selbst organisiertem Studium, die man zum Überleben an der „Massenuniversität“ braucht, wenn die Betreuungsrelation 1:100 ist und nicht 1:10, hat das Akademikerkind weit eher als das Arbeiterkind, das sich zudem fragt, ob es sich für die Ehre eines Bildungsdiploms 5 Jahre an eine Hochschule begibt, wenn hinterher ohnehin Taxifahren angesagt ist. Das kann man auch gleich. Was nützt das symbolische Kapital eines Bildungsabschlusses, für den man sich nichts kaufen kann? Ein bildungshedonistisches und alternativ eingefärbtes Studentenmilieu, für das Studieren selbstverständlich und der Berufsbezug zweitrangig ist, rekrutiert sich zudem eher aus den bereits etablierten Bildungsschichten als aus den gesellschaftlichen Gruppen, wo Pragmatismus, Konsumorientierung und Berufsbezug stärker im Vordergrund stehen.

Den Rest besorgt der ständig zunehmende Druck am Arbeitsmarkt mit seiner stets wachsenden, auch die akademischen Berufe erreichenden Prekaritätszone. Der nämlich verweist auch die Kinder der Bildungsschichten gebieterisch darauf, dass die Zeiten vorbei sind, in denen der Uniabschluss allein Teilhabe an den besseren und geachteten Berufen garantierte. Wo nur der Marktwert zählt, ist es um den Selbstwert von Bildungsdiplomen und von Bildungswissen geschehen. Haben wir nicht inzwischen Springer im Lehrerberuf, die jeweils vor Ferienbeginn gekündigt und im Herbst wieder (befristet, versteht sich!) eingestellt werden? Haben wir nicht an den Unis selbst auf ein Jahr befristete Lehrsklaven mit bescheidenstem Einkommen und Lehrdeputaten, die denen der Schule gleichen – mit dem kleinen Unterschied, dass eine Klasse aus 30, eine Universitätsübung aber durchaus aus 120 Teilnehmern bestehen kann? Und ist nicht der Krankenhausarzt, vor ein paar Jahren noch die Vorstufe zum „Halbgott in Weiß“, inzwischen längst eine arme Socke, die in langen Streiks dafür kämpfen muss, wenigstens ein freies Wochenende im Monat zu haben, ständig bedroht, durch eine billigere Kraft aus Osteuropa ersetzt zu werden?

Die Bildungsprivatisierung reüssiert, weil sie allen Teilnehmern des Geschehens verspricht, dass sie für ihre Probleme zeitgemäße Lösungen erzeugen kann. Den Bildungspolitikern verspricht sie finanzielle und politische Entlastung. Wenn erst einmal jeder über seine persönlichen Bildungsinvestitionen selbst entscheidet, dann gibt es keine politische Verantwortung für die Ergebnisse dieser Entscheidung. Den Studierenden verspricht sie ein kurzes, berufsbezogenes, vom Bildungsmüll entschlacktes Studium. Der Öffentlichkeit verspricht sie objektive Evaluation und Qualitätskontrolle in den Studiengängen. Denn da werden ja ihre Steuergelder verbraten. Die frustrierten Angehörigen der Massenuni lockt sie mit der Aussicht auf Exzellenz und Elite. Privatisierung und Marktsteuerung kommen im vertrauten demokratischen Gewand der gesellschaftlichen Verantwortung und der gesellschaftlichen Kontrolle der Hochschulen. Unter dem Vorwand, das Studium zu straffen und zu entschlacken, wird ein Maß von Verpunktung, Verdattung und Bürokratisierung in das Studium eingeführt, das jeder Beschreibung spottet.

Nehmen wir zwei zentrale Versprechungen etwas genauer unter die Lupe.

### **(3) Versprechungen: Berufsbezug und Prestigegewinn (Exzellenz & Elite)**

Die schöne neue unternehmerische Uni verspricht jedem das, was er haben will, und verlässt sich darauf, dass die Verhältnisse gründlich umgewälzt sind, wenn es dann zum Schwur kommt und sich herausstellt, dass niemand etwas gewonnen hat – außer dem Kapital, das nämlich die direkte Herrschaft über Forschung, Wissensproduktion und die Berufsausbildung des künftigen „Wissensarbeiters“ gewonnen hat.

Zu den prominentesten Fahnewörtern des *Bolognaprozesses*, der es den nationalen wissenschaftspolitischen Akteuren gerne gestattet, sich hinter der Fassade europäischer Verheißungen und Zuständigkeiten zu verbergen, gehört der **Berufsbezug**, gerne auch abgemildert zur nahezu aufrichtigen *Employability*, was sich wohl am treffendsten mit Anwendbarkeit der Absolventen übersetzt. Dazu sollen Studiengänge bei ihren Absolventen führen. Dass ein solches Minimalversprechen am studentischen Meinungsmarkt ankommt, zeigt, wie weit die Prekarisierungsängste auch dort bereits gediehen sind. Es zeigt aber auch, wie verbreitet das Bewusstsein davon ist, dass die herkömmliche Universitätsausbildung für praxisfern, „akademisch“ (im pejorativen Sinne des Wortes) und „abgehoben“ gilt. Das ist zweifellos ein propagandistischer Erfolg derjenigen, die sich vorgenommen haben, die Wissensproduktion zu „pragmatisieren“. Dass die Studierenden, deren akademische Qualifikation zugleich

kommodifiziert und entwertet wird, mehrheitlich zu den treuen Freunden der *Reform* gehören, gründet in diesem minimalistischen Versprechen.

Wer Germanistik, Philosophie oder Geschichte studiert, der hat nur eine Sorge: Wird er anwendbar sein, einen Lebensunterhalt daraus machen können?<sup>1</sup> Aber auch wer Biologie, Physik oder Geographie studiert, hat das gleiche Problem. Auf diese Sorge reagieren die Universitäten stereotyp mit der programmatischen Erzählung vom *Berufsbezug* und von der *Anwendbarkeit*. Alle Bachelorstudiengänge in Deutschland müssen berufsbezogen sein.

Keine Hochschule, die nicht *Kompetenzzentren*, *Soft Skills*, *Berufsbezogene Studien* anbietet. Das klingt prächtig in den Ohren der Studierenden, die von solcher Sorge befallen sind. Berufsattrappen wie „Medienwirt“, „Kulturmanager“ und „Angewandte Geschichte“ sind der Renner der Saison. In vielen BA-Studiengängen nehmen die einschlägigen *Module* mit berufsbezogenen Studien bereits ein Drittel des Studienvolumens in Anspruch. Hier lernt man, eine Powerpointpräsentation oder ein Konfliktmanagement auf den Weg zu bringen. Die Studierenden fühlen sich gut dabei. Viel besser als bei „Phonologie“ oder „Syntax“. Wer weiß, wozu das nütze ist? Gott sei Dank fragt keiner, woher die Universitäten die *Kompetenz* nehmen, auf die Berufe des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, die noch keiner kennt. Die an den Hochschulen Lehrenden verfügen über Kompetenz in *einem* Beruf: im Beruf Wissenschaft. Ob sie es wissen oder nicht: Ihre gelebte Überzeugung ist, dass es ohne die Fähigkeit, wissenschaftliche Verfahren und Methoden auf nahezu beliebige Probleme anzuwenden, keine qualifizierte Berufstätigkeit mehr geben wird. Was sie lehren können, hat just darum *universellen* Berufsbezug, weil es keinen *speziellen* Berufsbezug hat.

Und wer lehrt in den *Kompetenzzentren*? Wer pflegt den *Berufsbezug*? Dort unterrichtet der Praktiker, der sonst nicht s zu tun hat, weil er in der Praxis gescheitert ist und für die Hungerlöhne eines Lehrauftrags antreten muss. Ein erfolgreicher Praktiker in einem akademischen Beruf ist für den Lohn eines Lehrauftrags (real unter dem diskutierten Mindestlohn des Post- und/oder Wachgewerbes) nur dann zu haben, wenn er pensioniert und ökonomisch saturiert ist und Langeweile hat. Ob das nicht vielleicht die Volkshochschulen besser könnten? So werden die Studierenden gleich doppelt betrogen. Man verspricht ihnen den *Berufsbezug* im *Kompetenzzentrum* und verschweigt ihnen die institutionelle Inkompetenz ihrer Universität. Wäre sie eine Institution, die der Wissenschaft und der Wahrheit verpflichtet bliebe, dann müsste sie hier Farbe bekennen.

Wer hingegen Furcht hat, er möchte an der Uni beruhsfremdes und abgehobenes Bildungswissen vermittelt bekommen, der ist fortan der beste Freund und Unterstützung der neoliberalen Reform. Soft Skills leuchten der Mehrzahl der Studierenden viel eher ein als Phonologie und Sprachgeschichte. Die Bologna-Hochschule scheint den Bedürfnissen der Studierenden entgegenzukommen. Und wer öffentlich gegen das Prinzip Berufsbezug sprechen wollte, der wäre sofort positioniert gegen ein legitimes Interesse der Studierenden. Rhetorisch ist demnach der Berufsbezug ein Selbstläufer bei Studierenden und ihren Eltern. Und das, obwohl er für die Kapitalseite einfach nur eine unwiderstehliche Gelegenheit darstellt, die Kosten der beruflichen Ausbildung auf den Steuerzahler und auf die Auszubildenden umzulagern. Rhetorisch ist der Berufsbezug der Strohalm, der gereicht wird als Rettung gegen die allenthalben erfahrbare Abwertung von Bildungswissen.

Das **Exzellenz- und Eliteversprechen** ist die Möhre, die den von der Massenuniversität frustrierten und enttäuschten Hochschulangehörigen vor die Nase gehängt wird, damit sie ihr lebenslang hinterher hecheln können. Die Elitehochschule verspricht wenigen (den Besten, heißt das jetzt) die guten alten Arbeitsbedingungen, denen man nachtrauert: kleine, handverlesene Forschungsseminare, hoch motivierte Studierende, Einheit von Forschung und Lehre, Zeit zum Forschen und Lesen. Allenthalben schießen die Institute für „advanced studies“ an den gekürten Eliteuniversitäten aus dem Boden. Sie haben viel Geld und befeuern den akademischen Reise- und Einladungszirkus. Wer sich dort ein Semester aufhalten darf, ist geehrt und gehoben – und tendenziell mit der Welt versöhnt. Die bildungskonservative Kritik an der unternehmerischen Hochschule meint, wenn sie die Berufsattrappen und den schnöden geschäftsmäßigen Managerjargon geißelt, der an den Hochschulen eingezogen ist, in erster Linie den Verlust der Exklusivität.

---

<sup>1</sup> Diese Sorge ist eine Realität. Ob und inwieweit sie berechtigt ist, steht auf einem anderen Blatt. Die Statistiken bescheinigen nach wie vor *allen* Hochschulabsolventen bessere Arbeitsmarktchancen. Wieder auf einem anderen Blatt steht die Frage, ob die Statistiken anders könnten in einem Land, dessen erklärtes politisches Ziel die Erhöhung der *Akademikerquote* ist.

Die Eliteuniversitäten werden High-End-Markeninstitute sein, ihre Abschlüsse werden einen hohen Prestigebonus aufweisen. Sie sollen die soziale Exklusivität wieder herstellen, die durch die Massenuniversität verloren gegangen ist. Zugleich werden sie die Institute sein, an denen die Oberschichten ihre eigenen Kinder unterbringen werden. Ein Vorzug des deutschen Hochschulsystems bisher bestand darin, dass ein breites Feld forschungsnaher Studiengänge existiert, wo es zwar informell Fächer mit besserem oder schlechterem Ruf an der einen oder anderen Uni gibt, aber es gab bisher nicht die Uni, die man besuchen muss, um in die Staats- oder Wirtschaftselite vorzudringen (wie Oxford & Cambridge in England oder die Grandes Ecoles in Frankreich).

Wichtig ist, dass man sich klar macht: Die neoliberalen Umstürzler zerren an zwei komplementären Seiten am öffentlichen Bildungssystem. Der bildungskonservativen Kritik, die über schwindende Exklusivität des Studiums und über die abnehmende Studierfähigkeit der Massen jammert, wird die neue exklusive Eliteuni versprochen, der breiten Masse der pragmatischen Studenten dagegen verspricht man den Berufsbezug. Als Trostpflaster gegen Prekarisierungsängste.

Die Handelsware der unternehmerischen Universität hat zwei Optionen im Sortiment. Eine davon bekommt sie fast immer verkauft. Der großen Masse der Studierenden wird Employability, Arbeitsmarktfähigkeit angeboten. Es ist auch in den USA bereits abzusehen, wie das weitergeht. Dort werben die privaten For Profit Hochschulen längst damit, sie und nur sie allein wüssten, welche Skills die Unternehmer bevorzugen, und gerade die würden bei ihnen gelehrt. Gegen gutes Geld, versteht sich.

Am anderen Ende der sodann ausdifferenzierten Hochschullandschaft heißt die Handelsware Prestige, und zwar Prestige, das zur Erhöhung des eigenen Arbeitsmarktwertes eingesetzt werden kann. Wenn erst einmal der Abschluss an einer Eliteuniversität vonnöten ist, um in die höheren Etagen der Macht zu gelangen, dann kann man dort auch ordentlich Eintrittsgeld verlangen.

Strategisch und rhetorisch sitzt der politische Kampf gegen die Bildungsprivatisierung in der Falle, weil es keine vernünftigen Antworten auf den legitimen und „realistischen“ Anspruch der Studierenden gibt, die genau wissen, dass die „Qualität“ ihres Studiums letztlich nicht von den Universitäten, sondern von den Arbeitgebern bewertet werden wird. Sicher, Bildung ist keine Ware, so wenig wie Gesundheit etc. Es muss öffentlich stärker vermittelt werden, dass das Bezugssystem von Schule und Hochschule nicht der Arbeitsmarkt ist, sondern der gesamtgesellschaftliche Nutzen ist. Prämiert und öffentlich gelobt werden überall Schulen und Hochschulen, wenn sie punktgenau auf Berufe vorbereiten, Bewerbertrainings Soft Skills etc. anbieten. Wir müssen vermitteln, dass diese Art von kurzatmigem Berufsbezug gesellschaftlich Wahnsinn ist. Kein Mensch weiß, wie die Berufswelt in 15 Jahren aussehen wird. Und die langfristig beste Vorbereitung für etwas, was man nicht kennt, sind solide wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden, die verallgemeinert werden können.

#### **4) Erziehungsprogramm Studiengebühren**

Wie sehr die Kritik an der Bildungsprivatisierung rhetorisch in der Falle sitzt, zeigt die öffentliche Debatte über Studiengebühren. Die Falle besteht einfach darin, dass die Verteidigung eines öffentlichen und kostenlosen Hochschulsystems medial umkodiert worden ist als Verteidigung überkommener Bildungsprivilegien. Wie geht das?

Wir beginnen mit dem genialen Gedanken des damaligen Rektors der Universität Erlangen/Nürnberg, Karl-Dieter Gröske, der im Jahre 1994 eine Untersuchung veröffentlichte, die uns zugleich darüber belehrt, wie ein ansonsten eher unscheinbarer „wissenschaftlicher“ Text den Weg auf die Titelseiten der großen Zeitungen zurücklegt. Was hatte der Forscher herausgefunden? Nun, er hatte entdeckt, dass Studiengebühren ein Gebot der Gerechtigkeit seien. Weil nämlich *alle* Steuerzahler für den Unterhalt der Hochschulen aufzukommen hätten, während die Studierenden überwiegend aus den Mittel- und Oberschichten der Gesellschaft kämen und somit deren Nutzen alleine einstreichen könnten. Das kulminiert in dem durchaus schlagzeilenfähigen (und naturgemäß oft zitierten) Satz, es sei die Putzfrau, die mit ihren Steuern das kostenlose Studium des Zahnarztsohnes finanziere. Stattdessen sei es doch viel gerechter, wenn die „Nutznießer“ der Hochschulausbildung dafür selbst zur Kasse gebeten würden. Diese Geschichte gelangt im Jahre 1995 erstmals in die *Süddeutsche Zeitung*. Sie ist – Krause (2008) hat es ganz genau nachgezählt – seither in den führenden Qualitätszeitungen (FAZ und SZ) nicht weniger als 90 mal wiederholt worden, und damit bei den Massenmedien noch beliebter als die zweite einschlägige Mediennarration, die nämlich besagt, dass wir doch in einer verkehrten Welt leben, einer Welt, in der zwar Kindergärten Geld kosten, die Universitätsausbildung dagegen kostenfrei angeboten werde. Ausgestattet mit diesem Repertoire legte die veröffentlichte Meinung den Weg zwi-



schen „Studiengebühren – Niemals!“ und „Studiengebühren – Unbedingt!“ in wenigen Jahren anstandslos zurück.

Unter der Hand verwandelte sich so die Gebührenfreiheit des Studiums von einer sozialen Errungenschaft, vom Garant der sozialen Offenheit des Bildungssystems, in ein Privileg der Wohlhabenden. Aus dem studentischen Protest gegen die Einführung von Studiengebühren wird ein Protest der Privilegierten und Besitzstandswahrer, Kategorien, die man erstaunlicherweise überall da gehäuft findet, wo es nicht mehr viel zu verlieren gibt. Nicht ohne Pikanterie ist auch der Umstand, dass der Höhepunkt der „Putzfrau finanziert das Studium des Zahnarzt-Sohnes“-Geschichte just in die Zeit fällt, da die rot-grüne Regierung an allen Steuerfronten emsig die Entlastung der berühmten Leistungsträger betrieb und so nach Kräften dazu beitrug, dass Zahnärzte und Unternehmer sich an den Studienkosten ihrer Kinder nicht mehr so erheblich zu beteiligen hatten.

Und natürlich ist eine studiengebührenfreie öffentliche Hochschule noch kein Garant dafür, dass die höhere Bildung tatsächlich allen Studierfähigen offensteht. Dass die Universitäten faktisch Schichtenzugehörigkeit reproduzieren, dass die Anteile der Studierenden aus den weniger begüterten Schichten seit Jahren rückläufig sind, auch ohne Studiengebühren, ist bestens bekannt. Selbst das Gymnasium erreichen die neuerdings als bildungsferne Schichten titulierten Geringverdiener kaum noch. Daraus ein Argument *für* Studiengebühren zu machen, ist indes perfide. Wenn diese nämlich Steuerwirkungen ausüben, dann verschärfen sie unweigerlich die soziale Selektivität der Hochschulbildung. Studiengebühren sind prohibitiv gerade für die gesellschaftlichen Gruppen, die schon jetzt an der Universität kaum vertreten sind. Dem sprichwörtlichen Zahnarzt hingegen machen sie nichts aus. Die Mittelschichten werden sie erst richtig zu spüren bekommen, wenn sie das gegenwärtig noch mäßige Niveau von 500,- € pro Semester erheblich übersteigen – was nicht lange dauern wird, wenn es nicht gelingt, die unternehmerische Hochschule zurückzudrängen. Festgesetzt hat sich in den Köpfen: Wer Studiengebühren ablehnt, der verteidigt die Privilegien der Studierenden und der Ober- und Mittelschichten, aus denen sie überwiegend kommen.

Massendemokratische Medienmacht besteht eben darin, einen Skandal zu benutzen, um einen anderen viel größeren Skandal damit zu legitimieren. Die soziale Selektivität des kostenfreien Studiums ist ein Skandal, aber die Studiengebühren sind ein größerer, weil sie eben diese soziale Selektivität verstärken.

Trotz aller erfreulichen Ansätze zu studentischem Widerstand gegen Studiengebühren darf man auch nicht vergessen, dass . Die Studierenden sind ja selten länger als drei Jahre an der Universität. Sie haben keine dynamische Repräsentation dessen, was radikal verändert worden ist. Sie erfahren den bürokratischen Druck, die Verschulung, die Studiengebühren. Das Versprechen des Berufsbezugs hören sie gerne, auch wenn ihnen der Glaube fehlt. Die Bindungskraft der nonkonformistischen, alternativen und politisierten Studentenumilieus ist deutlich zurückgegangen. Bis zum Ende der 80er Jahre verfügten diese Milieus über die Meinungsführerschaft in Asten, Fachschaften und studentischen Vollversammlungen. Jetzt zerfällt die studentische Leitkultur in ein breites pragmatisch-berufsbezogenes Segment, das mit der Straffung, Entschlackung und Verschulung der Studiengänge kein Problem hat (und auch nichts im Sinn mit der Bildung durch Wissenschaft), und ein schmales, exklusives Segment, das auf Status, Reputation und Ansehen seiner akademischen Abschlüsse achtet. Beide Gruppen werden in der unternehmerischen Universität mit Versprechen bedient. Und beide Gruppen pflegen ein eher argwöhnisches Verhältnis zum akademischen Bildungsmilieu, das als abgehoben gilt und 1968 konnotiert.

...

## **(5) Schluss**

Man hört oft den optimistischen Satz, der neoliberale Fundamentalismus sei durch die Finanzkrise und die zumindest rhetorische Wiederauferstehung des keynesianistischen Interventionsstaates am Ende. Viele erwarten, dass sich Manager, Stiftungen und Privatisierer jetzt kleinlaut aus dem Bildungswesen zurückziehen werden. Das ist naiv.

Zu erwarten ist das Gegenteil: eine neue Offensive zur inneren kapitalistischen Landnahme im öffentlichen Bereich, ganz besonders in Bildung (und Gesundheit) ist viel wahrscheinlicher und aus der kapitalistischen Anlagelogik jetzt erst recht notwendig.

Zum einen deswegen, weil den gigantischen Profiten der Ausweg in die Finanzspekulation einstweilen versperrt ist und die Suche nach langfristig vielversprechenden Anlagesphären künftig noch verzweifelter sein wird. Das erhöht den Druck zur inneren Kolonisierung der ehemals öffentlichen Bereiche Bildung, Gesundheit, Altersvorsorge etc.

Zum andern auch deswegen, weil in der Krise die Bereitschaft breiter Bevölkerungskreise wächst, in die eigene Arbeitsmarktfähigkeit und in die der Kinder vorsorglich, präventiv zu investieren. Qualifikation, private berufliche Fortbildung und alles, was damit zusammenhängt, sind, ökonomisch gesehen, antizyklische Investitionssphären. D.h. sie blühen und ziehen mehr Geld gerade in der Krise, wenn die Konsumneigung ansonsten sinkt. Niemand tut das, wenn die Wirtschaft brummt und es kein Problem ist, Arbeit zu bekommen. Die Mittelschichtmutter und –vater werden jetzt eher den neuen Familienvan zurückstellen und die Sprösslinge auf eine teure Privatschule schicken. Entsprechendes gilt für Privatschulen, Schließlich geht es um die Zukunft der Familie. Das sind Zusammenhänge, die die Bertelsmänner auch kennen. Und *wir* können uns darauf verlassen, dass der Feldzug zur Bildungsprivatisierung in den nächsten Monaten und Jahren an Intensität gewinnen wird.

Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, dass der Kampf um die neoliberale Hegemonie in den nächsten Jahren auf dem Bildungsfeld entweder gewonnen oder verloren wird. Jedenfalls wird er da stattfinden. Wenn die Zerschlagung oder Marginalisierung der öffentlichen Bildung gelingt, wenn es normal wird, dass alle dafür bezahlen müssen, dass sie sich verkaufen dürfen, wenn es gelingt, den öffentlichen Bereich auf die nicht marktfähigen Restschichten einzunorden, während die Kapital- und Bildungseliten Exzellenz und die pragmatischen Mittelschichten Employability einkaufen, dann hat die Linke verloren.

Darum ist der Kampf gegen die Studiengebühren und die Privatschulen so wichtig. Selbst dann, wenn die Privatisierer nur die Ränder des öffentlichen Systems erfolgreich in ihre Hand bringen, arbeitet die Zeit für sie. Stellen Sie sich selbst die Frage, ob Sie Ihre Kinder im Zweifel auf eine öffentliche Restschule mit 60 % Migrantanteil schicken würden oder auf eine pädagogisch wertvolle Privatschule mit Prestige und 300 € monatlichen Studiengebühren.

Obwohl nämlich Bildungsprivatisierung unpopulär ist, kann sie durch den stummen Zwang der Verhältnisse gerade in den Mittelschichten durchgesetzt werden, weil die Opposition gegen sie unorganisiert und politisch weitgehend „entartikulierte“ ist. Was heißt das? Privatisierung Marktsteuerung kommen im sprachlichen Gewand dessen, was die Leute wollen: als Berufsbezug, als Pragmatisierung und Erdung abgehobenen Bildungswissens, als gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft, als Rezept für die Wissensgesellschaft, als europäische Vereinheitlichung (Bologna). Die Parolen der Privatisierer sind einwandsimmune Selbstläufer. Was sie fordern, muss man einfach wollen. Effizienz, Evaluation, Qualität, Autonomie und so weiter. Sprechen Sie sich mal gegen all diese schönen Dinge aus – und schon sind sie disqualifiziert. Durchgesetzt wird die Dramaturgie der Privatisierung mit solchen paradoxen, sich selbst verstärkenden semantischen Schleifen. Jeder ist für mehr Autonomie der Hochschulen. Also nimmt man den Hochschulen jeden Bewegungsspielraum, und umso plausibler wird die Forderung nach mehr Autonomie.

Im Zangengriff von Hochschulrat, Ranking, Staatsaufsicht und Akkreditierungsagentur geht jeder Handlungsspielraum der Hochschule in der Reform verloren? Umso besser klingt die Forderung nach *Hochschulfreiheit!* Der bürokratische Aufwand in der Organisation eines Studiums hat sich vervielfacht? Eben darum ist *Bürokratieabbau* und *Deregulierung* das plausibelste aller Programme. Und die das immer lauter fordern, bescheren uns zugleich einen Verdaltungs- und Bürokratisierungsschub, wie ihn die Unis noch nie gesehen haben. Um den allfälligen Oktrois vielleicht doch zu entgehen, schmieden die Hochschulen einträchtig die Ketten, an denen sie künftig liegen? Desto betörender tönt die Melodie der *entfesselten Hochschule*, die von Bertelsmanns CHE intoniert wird. Künftige Akademiker sollen *flexibel*,  *kreativ* und *selbständig* sein? Diese Forderung wird erst dann wirklich Resonanz finden, wenn das modularisierte und verschulte Studium ihnen den letzten Rest dieser Tugenden ausgetrieben hat.

Paradoxe Selbstverstärkungskreisläufe dieser Art sind ein Kennzeichen der neuen „gouvernementalen“ Machttechniken, die auf einwandsimmune Fahnewörter setzen, gegen die man öffentlich nicht auftreten kann. Wollen Sie etwa weniger Effizienz, Autonomie, Europa- oder Zukunftstauglichkeit? Dass hinter diesen verbalen Fassaden das Gegenteil der hehren Ziele implementiert wird, erreicht die Öffentlichkeit nicht oder zu spät. Die Bereitschaft der universitären Akteure, bei diesem Spiel (freiwillig oder zähneknirschend) mitzuspielen, hat offenbar viel mit „gefühlter“ Macht auf der einen und „gefühl-

ter“ Ohnmacht auf der anderen Seite zu tun. Und wenn Dissens durch gut etablierte Konsensfiktionen öffentlich ent-artikuliert ist, führt er automatisch zur Selbstausschließung.

Es handelt sich jedenfalls um ein langfristiges und strategisches Vorhaben, das weltweit implementiert wird. Gerne zitiert die Kritik aus den Richtlinien und Empfehlungen der OECD für die weniger entwickelten Länder. Man möchte nicht glauben, dass just die gleichen Empfehlungen auch von den entwickelten gerne aufgenommen werden.

Vertraut ist der OECD-Report von 1996, der den Staaten politisch völlig ungefährliche Maßnahmen empfiehlt, wie sie ihr eigenes Defizit verringern und Bildungskosten schrittweise auf die Kunden, vulgo Eltern, umwälzen können:

Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politisches Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf einen allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einzustellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden.<sup>2</sup>



**Anne Ratzki**

## **Integriertes Bildungssystem oder Verwaltung von Bildungsprivilegien?**

I.

Der Titel meines Vortrags ist nicht mehr ganz aktuell. Seit dem 26. März ist die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen in Deutschland geltendes Recht. Und diese UN-Konvention fordert in Artikel 24 ein inklusives Schulsystem. Der aktuelle Titel meines Referats lautet also: Inklusives Bildungssystem oder Verwaltung von Bildungsprivilegien.

Ich möchte zunächst klären, wie ein inklusives Bildungssystem aussehen müsste und Ansätze dazu vorstellen. Wie geht die Politik mit diesen Ansätzen um? Lösungsversuche für Probleme des deutschen Bildungswesens versuchen Bildungsprivilegien nicht anzutasten. Das Konzept der Zweigliedrigkeit – ich möchte als Beispiel das Hamburger Schulkonzept genauer unter die Lupe nehmen - macht das deutlich. Ein kurzer Blick über den Zaun soll zeigen: Inklusive Schulsysteme sind möglich – und erfolgreich.

### **Was heißt das – Inklusives Bildungssystem?**

#### **1. Behinderte**

Der Bundesrat hatte im September 2008 die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen unterzeichnet, ungen, aber es ging wohl nicht anders. Dieser Konvention die Unterschrift zu verweigern hätte die deutsche Regierung international diskreditiert, steht doch Deutschland mit seinem ungerechten Schulsystem seit langem wegen Verletzung internationaler Vereinbarungen zu den Menschenrechten in der Kritik.

---

<sup>2</sup> Das Zitat entstammt dem OECD-Policy Brief Nr. 13 aus dem Jahr 1996 – eine wahre Fundgrube nützlicher Ratschläge für Staaten, die den öffentlichen Sektor gesund- oder besser kranksparen wollen, ohne dafür politische Rechnungen serviert zu bekommen.

Die Kultusminister haben alles versucht, um den Folgen zu entgehen. Ein Übersetzungstrick sollte die Lage entspannen: nicht ein „inklusives Schulsystem“ sei gefordert, sondern ein „integratives“ Schulsystem genüge. Damit hätte man gemütlich weitermachen können, immer wieder ein paar behinderte Kinder integrieren in Gesamtschulen, in Hauptschulen, aber das System selbst hätte sich nicht ändern müssen. „Inklusiv“ aber bedeutet, dass das Schulsystem so umgestaltet werden muss, dass von vornherein alle Kinder dort gemeinsam lernen können und dort gefördert werden, dass die Schule sich den Kindern anpasst. Genau das meint die UN-Konvention.

Der Trick hat nicht funktioniert – er ist vielen Menschen, die sich für die gemeinsame Schule für alle Kinder und die Einbeziehung der Behinderten einsetzen, sofort aufgefallen. Die Medien haben darüber berichtet. Nun haben die Kultusminister eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die innerhalb von drei Jahren Vorschläge für die Umsetzung erarbeiten soll.

In Europa gehen 85% der Behinderten in allgemeine Schulen, in Deutschland durchschnittlich nur 15%. Nordrhein-Westfalen steht noch ärmer da: Nach 39 Jahren sozialdemokratischer und mehreren Jahren rot-grüner Regierungsmehrheit in NRW sind nur 11% der Behinderten in allgemeinen Schulen integriert, 89% gehen auf sog. Förderschulen.

## **2. Migranten**

Ein besonderer Skandal ist die Lage der Kinder mit Migrationshintergrund. Sie sind in den Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert und in Gymnasien unterrepräsentiert.

Wo sind die Kinder mit Migrationshintergrund? Die deutsche Schulstatistik gibt Auskunft:

- Fast 50% der Kinder aus Migrantenfamilien besuchen die Hauptschule.
- Bis zu 14% besuchen die Förderschule, doppelt so viel wie deutsche Kinder
- 20% der Jugendlichen aus Migrantenfamilien haben keinen Hauptschulabschluss
- 30% haben keine Berufsausbildung, mit steigender Tendenz

Ein inklusives Schulsystem würde diese beschämende und desintegrierende Auslese verhindern. Bildung ist die Tür zur Integration.

## **3. Flüchtlingskinder**

Kaum jemand weiß, wie dreist die meisten deutschen Länder die Kinderrechte missachten, obwohl auch Deutschland 2007 die Kinderrechtskonvention nach vielen Jahren der Verzögerung unterzeichnet hat, allerdings mit schwerwiegenden Vorbehalten. Flüchtlingskinder haben in den meisten Bundesländern kein Recht auf Bildung. Das Ausländerrecht geht über die Kinderrechte. Wenn Flüchtlingskinder, deren Eltern kein Aufenthaltsrecht besitzen, zur Schule gehen, müssen die Schulleiter dies den Behörden melden, so dass die Familien abgeschoben werden können. In Norwegen dagegen geht das Recht auf Bildung als allgemeines Menschenrecht allen anderen Gesetzen vor; auch wenn die Familie im Kirchenasyl ist, können die Kinder unbesorgt zur Schule gehen. NRW hat inzwischen die Meldepflicht ausgesetzt, eine gute Nachricht.

## **4. Die Soziale Ungerechtigkeit unseres Bildungswesens ist seit langem bekannt**

Nach jeder PISA Studie hat die OECD die soziale Ungerechtigkeit des deutschen Bildungswesens kritisiert. Doch die Hinweise auf die Abhängigkeit von Bildungslaufbahnen von der sozialen Stellung der Eltern sind schon älter.

Die Hamburger Studie zur Lernausgangslage im 5. Schuljahr machte bereits in den 90er Jahren auf den engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Elternhauses und der Grundschullempfehlung für eine weiterführende Schule aufmerksam. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern mussten um 30% bessere Leistungen bringen als Arbeiterkinder, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten.

Die Chancen eines Arbeiterkindes, auf das Gymnasium zu wechseln, sind in Deutschland bis zu 6 mal schlechter – in Bayern- in NRW 2,6 mal schlechter, als die Chancen eines Akademikerkindes. Die

Trennung nach Schulformen war und ist vor allem eine soziale Trennung. Und sie führt zu einer Unterqualifizierung eines großen Teils der Jugendlichen.

Dies ist das bedrückende Fazit der deutschen und internationalen Untersuchungen: Deutschland schließt einen großen Teil seiner Kinder von besseren Bildungschancen aus, vor allem Migrantenkinder und Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern. Ursächlich ist das gegliederte Schulsystem.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein aktueller Hinweis von Rolf Jüngermann.(Lind): Die falsche Übersetzung von inclusion war nicht der einzige Fälschungsversuch der Kultusminister.

Der *Internationale* PISA-Report 2000 stellt in einer bemerkenswert klaren Form einen deutlichen Zusammenhang her zwischen der gegliederten deutschen Schulstruktur der Sekundarstufe I und der verheerenden sozialen Ungerechtigkeit des deutschen Schulwesens (OECD 2001, Abbildung und Text S. 237 ff; S. 252). Die Chancenungleichheit in Deutschland sei weniger auf das soziale Umfeld in der Familie des einzelnen Schülers an sich zurückzuführen als vielmehr auf die des frühen Aufteilung der Schülerschaft. Dies führe zu einer „kombinierten Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds der Gesamtheit der Schülerschaft einer Schule“. Dass also die Ungleichheit durch das gegliederte Schulwesen zum überwiegenden Teil überhaupt erst geschaffen – mindestens aber entscheidend verstärkt wird, diese Aussage wird im *Internationalen* Report PISA-2000 ausdrücklich zu einer der wichtigsten des ganzen Berichts erklärt. Im *Deutschen* „Bericht PISA 2000“ (Baumert u.a. 2001) wurden diese klaren Aussagen des *Internationalen* Report PISA-2000 (OECD 2001) schlicht unterschlagen, und zwar ohne dass auf die Auslassungen hingewiesen wird. Die Kultusminister konnten so auch immer betonen, ein Zusammenhang zwischen PISA Ergebnissen und Schulstruktur sei nicht nachgewiesen.

## **5. Gibt es Ansätze einer inklusiven Schule in Deutschland ?**

Inklusive Bildung- das meint zunächst eine Schule für alle Kinder, ohne Aussonderung in verschiedene Schulformen oder Fachleistungsgruppen. Eine solche Schule schließt Behinderte, aber auch Kinder aus armen und sozial schwachen Familien und aus Migrantenfamilien ein. Für sie heißt inklusive Bildung endlich Teilhabe an anspruchsvollem Unterricht und Aussicht auf gerechtere Lebenschancen.

### **Grundschulen**

Es gibt Ansätze für inklusive Bildung in Deutschland. In vielen Grundschulen wird schon inklusiv gearbeitet. Die internationale Grundschul-Leseuntersuchung, kurz IGLU, stellt den deutschen Grundschulen ein gutes Zeugnis aus: Die Leistungen sind gut, die Unterschiede zwischen den Schülern am Ende der 4. Klasse sind gering. Den Grundschulen gelingt Inklusion mit der Einschränkung, dass sie in Klasse 4 Übergangsempfehlungen oder –Entscheidungen für das gegliederte Schulwesen aussprechen müssen, was sich schon auf die vorherigen Klassen auswirkt. Allerdings haben die Vergleichsuntersuchungen, die in den Grundschulen eingeführt wurden, desintegrierende Folgen: Die Grundschulen überweisen immer mehr Kinder an Förderschulen, um sich von schwachen Schülern zu entlasten. Es gibt eine Tendenz zur Verringerung von Inklusion.

### **Gesamtschulen**

Auch viele Gesamtschulen machen deutlich, wie es in einer gemeinsamen Schule ab Klasse 5 weitergehen könnte:

Bisher waren es vor allem Gesamtschulen, die in vielen Bundesländern Kindern aus benachteiligten Milieus und Migranten Entwicklungschancen bis hin zum Abitur anboten und behinderte Kinder in Integrationsklassen weit über die Möglichkeiten der Sonderschule hinaus förderten. Die Erfahrungen von Grundschulen und Gesamtschulen sind von unschätzbarem Wert für alle, die mit inklusiver Bildung ernst machen wollen.

Doch Schulen wie die Gesamtschulen in Bonn-Beuel oder Köln-Holweide, die seit über 20 Jahren Behinderte integrieren, wurden in ihrer Arbeit nie durch Schulaufsicht und Kultusministerium unterstützt, sondern konnten Romane über die mannigfachen Behinderungen durch die Behörden verfassen. Gerade haben sie wieder um Lehrerstellen gekämpft, die nach dem Willen der CDU/FDP Landesregierung aus dem gemeinsamen Unterricht abgezogen werden sollten. Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern gelang es durch massive Aktionen, das Schlimmste vorab abzuwenden, doch langfristig ist nichts gesichert.

Bereits seit den 80er Jahren engagieren sich Gesamtschulen in der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Hier in Köln leistet z. B. die Gesamtschule Chorweiler Vorbildliches.

Gesamtschulen nehmen im 5. Jahrgang eine heterogene Schülerschaft auf, die alle verschiedenen Schulformempfehlungen der Grundschule mitbringt. Darunter ist in NRW ein hoher Migrantenanteil, zwischen 20 und 40%, bei einem Drittel der Schulen über 40%. Davon erreichen wesentlich mehr SchülerInnen die Oberstufe, als nach den Grundschulempfehlungen zu erwarten war.

In das Gymnasium wird nur aufgenommen, wer die Empfehlung geeignet oder vielleicht geeignet erhalten hat. Der Migrantenanteil ist verschwindend gering, 78% der Gymnasien in NRW haben einen Migrantenanteil unterhalb von 15%. Trotzdem erreichen am Gymnasium 20% der SchülerInnen nicht die Klasse 11, und in der Oberstufe scheitern noch einmal 19,3%.

Die Zahlen sind brisant: Nur 5 % der Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit erreichen das Abitur über das Gymnasium. In der Gesamtschule sind es 14 % . Hierbei sind noch nicht die Jugendlichen mit deutschem Pass, aber mit Migrationshintergrund erfasst, weil es darüber keine Statistiken gibt.

Trotzdem wollen die Regierungsparteien FDP und CDU in NRW die Gesamtschuloberstufen abschaffen. Was ist der Hintergrund?

Seit Jahren werden erheblich mehr Kinder an Gesamtschulen angemeldet als aufgenommen werden können. In diesem Jahr waren es 17.000, die abgewiesen werden mussten, genug Schüler für 100 zusätzliche sechszügige Gesamtschulen. Die Gesamtschulen sind wegen des gemeinsamen Lernens, der offenen Bildungswege und neuerdings des Abiturs nach 13 Jahren attraktiv. Inklusion ist ein Erfolgskonzept. Initiativen für weitere Gesamtschulen üben Druck aus. Ohne Oberstufe würden Gesamtschulen einen großen Teil ihrer Attraktion verlieren und könnten, wie die CDU seit langem plant und inzwischen auch die FDP beschlossen hat, mit Hauptschulen zusammengelegt werden. Die beiden Parteien wollen auf jeden Fall das gegliederte Schulsystem erhalten, ohne Rücksicht auf Chancengleichheit, auf die Bildungschancen von benachteiligten Kindern, ohne Rücksicht auf Inklusion.

Was wären die Folgen? Für viele Kinder, die nicht aus wohlhabenden Familien stammen, vor allem für Kinder aus zugewanderten Familien, gibt es nur noch geringe Chancen auf eine höhere Bildung, auf Abitur und Studium. Diese Kinder sollen dumm bleiben – das scheint die Absicht zu sein. Das traurige Fazit auch hier: Inklusion, wo sie bereits vorhanden ist, wird bekämpft, die Chancen auf bessere Bildung werden reduziert.

Dies können Bildungspolitiker und Kultusminister natürlich nicht öffentlich zugeben. Und der Widerstand der Bevölkerung, vor allem der Eltern, zeigt sich in einem Wahlverhalten, das den Fortbestand des gegliederten Systems in Frage stellt – die Hauptschule als Keller und Fundament bricht weg, trotz aller Beteuerungen und Millioneninvestitionen der Politik. Und auch mit G8 sind die Eltern in vielen Bundesländern unzufrieden.

Die Analyse, dass bessere Bildung verknappt werden soll, trifft auch auf G8 zu. G8 beendet die Durchlässigkeit nach oben, nach Klasse 6 ist ein Übergang von Realschule und Hauptschule auf das Gymnasium nicht mehr möglich, weil ab Klasse 6 im G8-Gymnasium bereits die zweite Fremdsprache gelernt wird und auch in anderen Fächern schon Stoff der früheren 7. Klasse unterrichtet wird. Die Schüler und Schülerinnen klagen über große Arbeitsbelastung und Stress. Nur Kinder, die gut von zu Hause unterstützt werden, sind G8 gewachsen.

G8 dient dazu, das begehrte Gut „Gymnasium“ zu verknappen. Und neuerdings dient es sogar als Waffe gegen die Gesamtschule.

In Niedersachsen werden die Gesamtschulen ähnlich stark nachgefragt wie in NRW. Durch den Druck der Eltern und der GEW musste Ministerpräsident Wulf sein Gesamtschulgründungsverbot zurücknehmen. Im Herbst fangen 12 neue Gesamtschulen an.

Die Idee der Landesregierung ist nun, auch die Gesamtschulen auf G8 zu verpflichten, d.h. alle Kinder, die Abitur machen wollen, müssen ab dem 6. Schuljahr in einer eigenen Klasse zusammengefasst werden, um den Schnelldurchgang zu G8 zu schaffen.

Heute ist in Hannover eine große Eltern- und Schülerdemonstration zum Thema: Für unsere Kinder eine bessere Bildungspolitik! Selbst die CDU in Hannover unterstützt diese Demonstration und hat einen Verein „CDU-Wähler für Gesamtschulen“ gegründet.

In NRW wird die Heterogenität der Gesamtschulen als Waffe gegen sie verwendet. Gesamtschulgründungen wurden aktuell dadurch verhindert, dass die Kultusministerin anordnete, dass mindestens ein Drittel der angemeldeten Schüler gymnasial empfohlen sein müsste. Die Stadt Bonn hat geklagt und gewonnen – diese Anordnung ist nirgendwo durch das Schulgesetz gedeckt. Es wird in NRW deshalb zwei neue Gesamtschulen geben – in Hemer und in Bonn. Allerdings ohne Ganztags – auch das ist ein Verhinderungsversuch.

## **6. Probleme des deutschen Schulwesens.**

Ich möchte an dieser Stelle einmal eine Zusammenfassung der Probleme des deutschen Schulwesens vorstellen, wie sie seit Jahren von der UNO, der OECD und von der EU kritisiert werden

- **Die Ungerechtigkeit, dass Bildungschancen von der sozialen Herkunft abhängen**
- **Die Benachteiligung der Migrantenkinder**
- **Die Aussonderung der behinderten Kinder auf Sonderschulen**
- **Die zu geringe Zahl der Akademiker**
- **Die zu hohe Zahl der Schulabbrecher und Risikoschüler**
- **Die Unterfinanzierung des Bildungswesens**
- **Die viel zu geringe individuelle Förderung**

## **II.**

In Sonntagsreden werden diese Defizite auch beklagt und Lösungen gesucht

Als Ausweg aus der Problemsituation favorisieren die westdeutschen Länder zum größeren Teil eine Zweigliedrigkeit mit Gymnasium und einer irgendwie gearteten Zweitschule. Ich will jetzt nicht weiter auf die bestehende ostdeutsche Zweigliedrigkeit eingehen, sondern fragen, wie weit diese geplante westdeutsche Zweigliedrigkeit die eben genannten Probleme lösen kann und uns dem Ziel eines inklusiven Schulwesens näher bringen kann.

### **1. Lösungsweg Zweigliedrigkeit – ein Weg zur inklusiven Schule?**

Schon viele haben die Zweigliedrigkeit als Lösung aller Probleme gepriesen: Wissenschaftler wie Klaus Hurrelmann schon seit 1991, Gewerkschafter wie Dieter Wunder, SPD PolitikerInnen wie Gaby Behler und Jürgen Zöllner, der dafür sogar die vielversprechende Entwicklung zur Gemeinschaftsschule in Berlin abgebrochen hat. Dazu kommt der NRW-Städtetag, eine lange Liste von Befürwortern in der ZEIT, usw. Die größte Überraschung ist die geplante Zweigliedrigkeit in Hamburg unter Federführung einer grünen Senatorin, bestanden die Grünen bisher doch immer auf einer Schule für alle Kinder. Was versprechen sich Wissenschaftler, Gewerkschafter und Politiker davon, dass sie die vernünftige Lösung einer gemeinsamen, inklusiven Schule für alle Kinder aufgeben und sich für ein zweigeteiltes Schulsystem einsetzen?

Es sind zwei Gründe:

- Mit dem Erhalt des Gymnasiums in der Zweigliedrigkeit geht man der Auseinandersetzung mit der Gymnasialklientel aus dem Weg. „Schluss mit dem Streit“ heißt die Devise.
- Die Zweigliedrigkeit scheint eine Lösung für die notleidende Hauptschule zu bieten, indem man die Hauptschule mit der Realschule und ggf. mit der Gesamtschule zusammenlegt. Die „Zweitschule“ ist auf jeden Fall heterogener und damit leistungsfähiger als die Hauptschule in einem mehrgliedrigem System.

Nun hat in Hamburg die Grüne Bildungssenatorin Christa Goetsch mit dem „Rahmenkonzept“ zum ersten Mal eine reale Beschreibung eines zweigliedrigen Schulwesens vorgelegt, das zum Schuljahr 2010/11 in Hamburg eingeführt werden soll. Da beide „Säulen“ zum Abitur führen sollen, unterscheidet es sich grundsätzlich von ostdeutschen zweigliedrigen Systemen mit Gymnasium und Mittelschule. Deshalb lohnt es sich, dieses Konzept genauer zu prüfen.

Als Prüfkriterien lege ich die Definition eines guten Schulsystems zugrunde, wie es z.B. die Grünen in NRW in ihrer „Bildungsoffensive NRW“ (Beschluss vom 26.1.2009) vorstellen:

- In einem guten Schulsystem werden Kinder nicht beschämt
- Es ist inklusiv,
- sozial gerecht,
- leistungsfähig.
- Die Schule muss sich den Kindern anpassen, nicht umgekehrt
- Die Gesamtschultradition wird fortgeführt

**Die Eckpunkte des Hamburger Schulkonzepts** sind schnell berichtet: Die Primarschule dauert 6 Jahre und ist in zwei Blöcke 1 bis 3 und 4 bis 6 aufgeteilt. Sie kann räumlich und personell mit einer weiterführenden Schule verbunden werden. Ab der 7. Klasse gibt es zwei Schulformen: Das Gymnasium von 7 bis 12 und die Stadtteilschule von 7 bis 13. Es gibt keine freie Schulwahl, sondern über die Zuweisung entscheiden verbindlich die Lehrkräfte der Primarschule. Übergänge zwischen Gymnasium und Stadtteilschule gibt es in den Klasse 7 bis 10 nur auf Wunsch der Eltern. Über Integration wird im Rahmenkonzept nicht viel gesagt, nur: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können im Rahmen der bisher geltenden Möglichkeiten auch in die Stadtteilschule gehen. Zum Thema Migranten wird gar nichts gesagt.

An diesem Konzept fällt sofort auf, dass an der entscheidenden Gelenkstelle nach dem 6. Jahrgang, wenn sich das System teilt, Kinder und Eltern keine Wahl der Schulform haben. Interessant ist deshalb die Frage, wie die Lehrkräfte der Primarstufe zu ihrer Entscheidung kommen, wer auf das Gymnasium und wer auf die Stadtteilschule geht.

Dazu müssen wir zunächst prüfen, worin sich die beiden Schulformen unterscheiden.

Bei den Gymnasien werden die vielfältigen Profile als „gewachsener Teil von Bildungsidentität und Bildungsvielfalt“ in Hamburg lobend herausgestellt; sie sollen erhalten und gestärkt werden und schon in kooperierenden Primarschulen profilbildend wirken. Solche Hinweise suchen wir zu den Gesamtschulen vergebens, obwohl in Hamburg einige der besten Gesamtschulen Deutschlands zu finden sind, Gesamtschulen, deren Profil und pädagogisches Konzept bundesweit Anerkennung gefunden haben und die mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. Warum werden Gesamtschulen nicht erhalten und gestärkt? Durch die Zweigliedrigkeit werden die Gesamtschulen als Schulen für alle Kinder abgeschafft, ohne Rücksicht auf ihre Qualität. Stattdessen wird mit der Beschreibung der Aufgaben und Ziele der Stadtteilschule der Eindruck erweckt, dass hier eine gute Schule ganz neu erfunden werden müsste.

Unterschiede zwischen den beiden Schulformen sind kaum zu erkennen. In beiden Schulen arbeiten Lehrkräfte aller Studienrichtungen, beide Schulen bieten ihren Schülern das gesamte Spektrum der Anforderungen. Beide Schulen führen zum Abitur, das Gymnasium nach 6 Jahren, die Stadtteilschule nach 7 Jahren. In der Stadtteilschule ist die Berufsorientierung stärker vertreten, der mittlere Bildungsabschluss wird stärker hervorgehoben. Allerdings kann die Stadtteilschule nach Belieben äußere Fachleistungsdifferenzierung einführen „zur individuellen Förderung“ – obwohl längst bekannt ist, dass Fachleistungsdifferenzierung Schüler sortiert und gerade nicht individuell fördert.

Warum also können Eltern und Kinder nicht frei wählen, welche Schule sie besuchen wollen?

**Zum Übergang nach Klasse 6** enthält das „Rahmenkonzept“ minutiöse Vorgaben.

Die Primarschule ist nicht mehr integrierte Schule für alle Kinder. Unter der Überschrift „Differenzierung“ wird bereits den Primarschulen freigestellt, verschiedene Formen der Äußeren Fachleistungsdif-



ferenzierung in Förderbändern nach Lerntempi zu praktizieren, „wenn eine andere Form der Förderung im Hinblick auf den Übergang nach Klasse 6 nicht ausreichend gesichert ist“ (S. 11). Bereits ab Klasse 4 überschattet die Frage des Übergangs auf Gymnasium oder Stadtteilschule das Lernen in der Primarschule. Halbjährlich gibt es prognostische Einschätzungen, ob ein Kind fürs Gymnasium geeignet ist. Vor Ende des ersten Halbjahres der Klasse 6 wird in einer Zeugnis-Konferenz endgültig entschieden.

Auf welcher Grundlage wird entschieden? Das Rahmenkonzept nennt drei Elemente (S.16/17)

- Lernentwicklungsberichte mit Noten oder Punkten sollen ab Klasse 4 deutlich machen, ob die „kompetenzorientierten Anforderungen des Gymnasiums“ erfüllt werden. Welche das sein könnten, wird bei der Lektüre des „Rahmenkonzepts“ allerdings nicht klar. Entscheidend sind dann die Lernentwicklungsberichte am Ende des 1. Halbjahres der Klasse 6.
- In Deutsch, Mathematik und Englisch soll es „valide Kompetenzfeststellungsverfahren“ geben. Dazu werden „empirisch belastbare Tests zur Individualdiagnostik“ entwickelt, „die zeigen, inwieweit die Schülerin oder der Schüler über die Kompetenzen verfügt, die in den Bildungsstandards der Jahrgangsstufe 6 für den Übergang auf das Gymnasium vorgegeben sind“. Welche Kompetenzen das sind, benennt das Rahmenkonzept nicht.
- Einschätzungen der Lehrkräfte zu „überfachlichen und sozialen Kompetenzen (wie Lernstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen)“ und Selbsteinschätzungen der Schüler. Auch hier sollen „standardisierte Instrumente“ verwendet werden. (S.17)

Es ist erschreckend, wie das zweigliedrige Schulsystem in Hamburg die Auslese nach der 6. Klasse zu verfeinern sucht. Das absolute Fehlen inhaltlicher Kriterien für den Übergang auf das Gymnasium spricht für sich. Einerseits schreckt das Konzept vor der traditionellen Einteilung von Schülern in theoretische und praktische Begabungen zurück. Andererseits kann die häufige Berufung auf moderne Begriffe wie Kompetenzen, Selbstwirksamkeit und standardisierte Instrumente nicht die Ratlosigkeit verbergen, wie man die Trennung der Schüler begründen will, wenn man den wahren Grund verbirgt: Den Erhalt von gymnasialen Bildungsprivilegien. Die Berufung auf Tests ignoriert die Forschungslage, dass Tests keine geeigneten Prognoseinstrumente sind (dazu u.a. [georg.lind@uni-konstanz.de](mailto:georg.lind@uni-konstanz.de) vom 16.3.2009)

Etwas anderes erschreckt mich aber noch mehr. Wenn Schüler und Schülerinnen über zweieinhalb Jahre, in der beginnenden Pubertät, alle halbe Jahre erfahren, dass sie wohl nicht für das Gymnasium geeignet sind, wenn sie in untere Fachleistungskurse einsortiert werden, wenn sie im 6. Jahrgang „validen“ Auslesetests unterworfen werden – dann findet eine jahrelange Abqualifizierung der Schüler und Schülerinnen statt, die auf die Stadtteilschule gehen. Die Schulform Stadtteilschule wird zur Schule der Versager, die es nicht auf das Gymnasium geschafft haben. Sie ist die Zweitschule, die nicht auf Augenhöhe mit dem Gymnasium ausbildet, wie es die Gesamtschule konnte.

In diesem Schulsystem werden Kinder beschämt. Es entspricht nicht dem ersten Kriterium eines guten Systems.

In die Stadtteilschule gehen auch alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Integrationsklassen und aus weiteren Förder- und Sonderschulen über (S.16), für die die Behörde die Stadtteilschule als Förderort festgelegt hat. Das Gymnasium wird im Konzept nicht als Förderort genannt. Die leistungsstarken, sozial kompetenten und selbstbewussten Schüler haben die heterogene Lerngruppe verlassen und bilden im Gymnasium eine quasi homogene Lerngruppe. Durch das jahrelange Ausleseverfahren können sich diese Schüler als etwas Besseres fühlen, auf die Stadtteilschüler herunterschauen. Dünkel wird genährt. Der Stadtteilschule bleiben die Kinder mit Lernproblemen, mit problematischem Verhalten, aus sozial prekären Verhältnissen, voraussehbar viele Migrantenkinder (die in diesem Konzept überhaupt nicht erwähnt werden).

Dieses Schulsystem ist nicht inklusiv und auch nicht sozial gerecht. Es entspricht nicht der UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen. Ob es leistungsfähig ist, hängt vom Vergleichsmaßstab ab. Im Vergleich zu inklusiven Schulsystemen ist es sicher weniger leistungsfähig, denn die leistungsstarken Schüler fehlen in den Klassen der Stadtteilschule.

Durch das aufwändige und belastende Verfahren zum Übergang nach 6 wird deutlich, dass sich dieses Schulsystem nicht den Kindern anpasst, sondern die Kinder der Zweigliedrigkeit angepasst werden.

Das Hamburger Rahmenkonzept macht exemplarisch deutlich, wie trotz Bemühungen um positive Elemente (z.B. Verlängerung der Primarschule, Abitur an beiden Schulen, Erschweren von Sitzenbleiben und Abschlüssen vom Gymnasium) die Zweigliedrigkeit die grundsätzlichen Probleme unseres Schulsystems nicht löst. Im Gegenteil, neue Probleme werden geschaffen: Die Primarschule als Schule des gemeinsamen Lernens wird durch Ausleseprozesse mehr denn je ausgehöhlt und die Gesamtschulen als Beispiele integrativer Schulen werden zerstört.

**In Deutschland steht nicht das Kind im Mittelpunkt, wie in den nordischen Ländern, in Kanada, Südtirol und vielen anderen erfolgreichen PISA-Ländern, sondern das Gymnasium als Schulform.**

Ich werde oft gefragt, warum Deutschland so unerbittlich am gegliederten Schulsystem festhält. Das Gymnasium gilt als die Schule, die Bildungsprivilegien für besser gestellte Familien vergibt, ungeachtet der gesamtgesellschaftlichen Folgen. Bei allen Zweigliedrigkeitsmodellen Ost wie West bleibt das Gymnasium im Wesentlichen unangetastet – auch der Start im 7. Schuljahr statt dem 5. Schuljahr ändert nichts Wesentliches. Kurz gefasst könnte man die Zweigliedrigkeitsmodelle in Deutschland, Ost wie West, so beschreiben: Gymnasium plus Irgendwas. Das Irgendwas ist eigentlich gleichgültig, seine Funktion ist lediglich die Entlastung des Gymnasiums von „ungeeigneten“ Schülerinnen und Schülern und die Aufrechterhaltung des Gymnasiums als Schule für besonders Privilegierte.

Allerdings scheinen immer weniger Bürger gewillt, diese Folgen zu tragen. Immer deutlicher wird die Ungerechtigkeit des Bildungssystems, das zu bedenklichen Minderleistungen im Vergleich zu anderen Ländern führt und vor allem zur gesellschaftlichen Segmentierung, die in Krisenzeiten gefährliche Folgen durch eine hohe Zahl arbeitsloser weil schlecht ausgebildeter Jugendlicher haben kann. Es sind nicht nur pädagogische Gründe, die zu einer immer größeren Akzeptanz eines inklusiven Schulsystems führen, sondern auch gesellschaftliche und politische Gründe, die immer mehr Menschen überzeugen.

Zwei Stimmen aus den beiden letzten Wochen:

Eine klare Aussage kommt aktuell vom **Diözesanrat und der katholischen Elternschaft des Bistums Münster**:

„Ein Zweisäulenmodell, bei dem das Gymnasium unverändert bleibt, kann letztlich nicht überzeugen, denn es hält die Segmentierung der Schülerschaft an entscheidender Stelle aufrecht“

**Die GEW:** Der Gewerkschaftstag 2009 Ende April in Nürnberg hat Zwei-Säulen-Modellen eine klare Absage erteilt und den Erhalt und Ausbau der integrierten Gesamtschule gefordert. Ich zitiere aus dem Beschluss: „Nur ein inklusives Schulwesen bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft zu fördern und auf aktuelle Schülerzahlentwicklungen angemessen reagieren zu können....Solange die GEW-Forderung nach einer Schule für alle in den Bundesländern keine politische Mehrheit gefunden hat, unterstützt die GEW inklusive Schulsysteme, die gemeinsames Lernen ohne Selektion verfolgen. In den meisten Bundesländern bleibt der Erhalt und Ausbau der integrierten Gesamtschule von Jahrgang 0 bis 13 in staatlicher Trägerschaft unverzichtbar...“(DS 110)

## **2. Lösungsweg: Gemeinschaftsschule**

Ich habe bisher noch nichts zur Gemeinschaftsschule im Hinblick auf unser Thema gesagt – aus gutem Grund.

In **Schleswig-Holstein** wird die Gemeinschaftsschule als Gesamtschule wahrgenommen – es gibt bisher eine hohe Nachfrage. Allerdings werden Gymnasium und Förderschulen nicht angetastet. Die Gesamtschulen sollen zu Gemeinschaftsschulen werden. Damit ist eine erhebliche Verschlechterung der Standards verbunden: Die Klassengröße wird um 5 Schüler erhöht, die Lehrkräfte arbeiten drei Stunden mehr und die Differenzierungsstunden werden gestrichen. Gymnasiallehrer meiden die Gemeinschaftsschulen, weil sie dort drei Stunden länger arbeiten müssten – das gefährdet den gymnasialen Bildungsgang. Die Landesregierung unterstützt die Gemeinschaftsschulen nicht durch Ressourcen.

Das Ergebnis ist real eine Dreigliedrigkeit mit verschlechterten Bedingungen für die Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen.

Gemeinschaftsschulen gibt es noch in Berlin, doch ist die dortige Pilotphase, die mit diesem Schuljahr hoffnungsvoll begonnen hat, schon wieder vom Bildungssenator für beendet erklärt worden, zugunsten einer Zweigliedrigkeit nach HH Vorbild. Leider hat die mitregierende Linke, die Gemeinschaftsschulen unterstützte, dies nach geringen Protesten akzeptiert und geschluckt. Die Gemeinschaftsschule in Berlin war ein zwar zartes, aber interessantes Pflänzchen, doch die Bildungspolitik lässt es verhungern, bevor es wachsen konnte.

In **NRW** hat die SPD im Wahlprogramm die Gemeinschaftsschule im Wahlprogramm festgeschrieben und unterstützt deshalb die Gesamtschulgründungen nicht. Dies könnte sich als großer Fehler erweisen, da Gesamtschule bei den Eltern bekannt ist und nachgefragt wird. Die Gesamtschulen erfreuen sich einer steigenden Akzeptanz bei den Eltern. In diesem Jahr mussten erneut 17 000 Kinder abgelehnt werden, was dem Bedarf von 100 zusätzlichen 6-zügigen Gesamtschulen entspricht. Die Gesamtschule gilt als Alternative zum G8-Gymnasium. Die Gemeinschaftsschule ist unbekannt. Evtl. Anti-Gesamtschul-Argumente, die die SPD vermeiden möchte, werden von Gegnern ungerührt auf die Gemeinschaftsschule angewandt.

### **Wie sehen inklusive Schulsysteme in anderen Ländern aus?**

Zum Schluss ein positiver Ausblick.

Ein Blick über den Zaun macht deutlich, wie inklusive Bildungssysteme aussehen können. Die Förderung von Kindern beschränkt sich dort nicht auf einzelne Schulen oder isolierte Fördermaßnahmen, sondern ist eingebettet in ein System, das jedes Kind als Lernenden achtet und dafür sorgt, dass jedes Kind bekommt, was es braucht.

- Finnland, Schweden, Norwegen, Südtirol und Kanada beginnen schon in Kindergarten und Vorschule mit individueller Lernförderung und systematischer Sprachförderung.
- Alle 5 Länder investieren viel Personal in die Frühförderung und achten auf kleine Lerngruppen. Förderung und Integration von Geburt an kann man besonders gut in Finnland (Neuvula) sehen.
- Alle Schulsysteme geben den Kindern eine lange Zeit – bis zu 13 Jahre - des gemeinsamen Lernens, in der Nachteile durch die soziale oder ethnische Herkunft ausgeglichen werden können. Sie erlauben den Kindern, voneinander zu lernen. Alle gehören dazu. Norwegen und Südtirol sind bei der Inklusion Behinderter am weitesten. Es gibt keine Sonderschulen mehr.
- LehrerInnen sind sehr gut für den Unterricht in heterogenen Schülergruppen ausgebildet. Ihr Studium umfasst meist auch ein Semester Sonderpädagogik. Sie übernehmen Verantwortung für das Lernen aller Kinder. Es gibt keine andere Schule, wohin ein Kind abgegeben werden könnte.
- Schulen sind sich der Aufgabe bewusst, auch inhaltlich über die eigenen Grenzen hinaus zu denken und die Kulturen der Einwanderer wertschätzend mit einzubeziehen. Das sieht man sehr gut in Schweden und Kanada.
- Förderung ist Aufgabe und integrierter Bestandteil jeder Schule, vom Kindergarten bis zur Oberstufe. Überall arbeiten Förderteams, die flexibel und schnell reagieren können. Sie sind auch speziell auf die fachliche und sprachliche Förderung von Migranten ausgerichtet, was man besonders gut in Kanada sehen kann. Es gilt der Grundsatz: Jedes Kind bekommt, was es braucht.

Für die Lehrkräfte aller Schulen gilt die Einstellung: Heterogenität ist normal, Mehrsprachigkeit ein Gewinn, die Kenntnis anderer Kulturen bereichert alle.

Integration beginnt im Kindergarten, aber es sind schließlich die Lernmöglichkeiten und Lernerfahrungen während der ganzen Schulzeit, die über Bildungschancen entscheiden. Und Bildung ist der Schlüssel zu einer Gesellschaft ohne Segregation.

Nach einer Untersuchung von Prof. Bacher an der Universität Linz 2007, auf die Brigitte Schumann gerade aufmerksam machte, gelingt es in den Ländern mit eingliedrigem Gesamtschulsystemen bis zum 16. Lebensjahr signifikant besser als in allen früher differenzierenden Systemen, die soziale Selektivität zu reduzieren. Signifikant ist auch der Unterschied in der individuellen Förderung. Darin erweisen sich eingliedrige Systeme gegenüber den differenzierten ebenfalls als deutlich überlegen. Hier wird die größere Heterogenität positiv wirksam, die eine Individualisierung geradezu „erzwingt“. Darüber hinaus wird in Gesamtschulsystemen die Zahl der sog. Risikoschüler/innen reduziert und das Durchschnittsniveau im Lesen erhöht. Eine Leistungsnivellierung durch gemeinsames Lernen bis zum Ende der Schulpflichtzeit ist nicht feststellbar.

## Fazit:

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen hat die Bundesregierung einen Unvereinbarkeitsbeschluss mit sich selbst gefasst. Der Erhalt des Gymnasiums in seiner bisherigen Form und die damit zusammenhängende Hierarchisierung des Schulwesens und Abwertung so vieler Kinder sind nicht mit einem inklusiven Schulsystem vereinbar. Wir dürfen gespannt sein, was weiter geschieht, aber wir dürfen uns nicht zurücklehnen, sondern müssen uns einmischen.

### **Gemeinsamkeiten erfolgreicher Systeme – Provokationen und Herausforderungen für Deutschland**

Die Länder Schweden, Finnland und Norwegen weisen trotz verschiedener Wege wesentliche Gemeinsamkeiten auf, die auch Erklärungen für den internationalen Erfolg dieser Länder enthalten:

- Alle drei Systeme bestehen auf Inklusion, der Einbeziehung und Nicht-Aussonderung aller Kinder und Jugendlicher. In Deutschland ist die Exklusion, der meist endgültige Ausschluss von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen von der allgemeinbildenden Schule und von anspruchsvolleren Lernchancen die Regel.
- Die Schulen, die Lehrkräfte, übernehmen Verantwortung dafür, dass alle SchülerInnen die Lernziele erreichen. Zusätzliches Personal wird zur Förderung eingesetzt. In Deutschland bleiben SchülerInnen mit Lernproblemen sitzen oder werden an andere Schulen überwiesen, keiner übernimmt Verantwortung. Zusätzliches Personal wird in eigenen Schulformen, z.B. Lernbehindertenschulen, konzentriert oder als Stellenanteile durch Sitzenbleiber „erwirtschaftet“, aber nicht einmal zur Förderung dieser SchülerInnen eingesetzt.
- Im Mittelpunkt steht der Lernende, der Zeit bekommt, der nicht beschämt werden darf, sondern gestärkt werden muss, dem Achtung entgegengebracht wird. In Deutschland erleben 36% der SchülerInnen während ihrer Schulzeit Zurücksetzungen, erinnern sich viele Erwachsene an abwertende Urteile ihrer LehrerInnen, z.B. „Aus dir wird nie etwas“.
- Unterricht in heterogenen Klassen ist normal, vielfach wird Heterogenität verstärkt und genutzt, wie bei der Integration von Migrantenkindern oder beim altersgemischten Unterricht. Deutschland hat die homogensten Schülergruppen, doch nirgendwo klagen Lehrer so sehr über Probleme mit der Heterogenität.
- Das Curriculum gilt für alle. In Deutschland hat jede Schulform ihren eigenen Lehrplan, abgestuft in der Anspruchshöhe vom Gymnasium zur Hauptschule und Lernbehindertenschule. SchülerInnen in den „unteren“ Schulformen bekommen weniger anspruchsvolle Lernangebote, lernen zu wenig.
- Noten spielen in der Pflichtschule keine große Rolle. Sie werden erst in späteren Schuljahren erteilt, Tests haben häufig orientierende und diagnostische Funktion. Selbst bei Abschlussprüfungen nach 9 oder 10 verbauten Noten keine Bildungswege. In Deutschland sind Noten vor allem Mittel zur Selektion, von ihnen hängen Versetzung oder Sitzenbleiben, Schulverbleib oder Schulwechsel ab, sie verleihen Berechtigungen.
- Alle drei Länder investieren erhebliche Mittel in die Grundschule und in die Förderung von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus, und zwar am Beginn der Schulzeit. Deutschland investiert am meisten in die gymnasiale Oberstufe und weit unterdurchschnittlich in Grundschule und Sekundarschule.
- Die Migranten erhalten Förderung in der Muttersprache, in der Landessprache und in den Sachfächern, damit sie nicht hinter den anderen Kindern zurückbleiben. In Deutschland ist das alles weit hin un geregelt, Förderung im Sachunterricht ist fast unbekannt. Viele Migrantenkinder werden wegen ihrer Sprachschwierigkeiten zu „Lernbehinderten“.
- In allen drei Ländern ist die Förderung aller Kinder und Jugendlichen ausdrückliches Staatsziel, das mit dem Gebot der Chancengleichheit (Finnland), der Demokratie (Schweden) der Menschlichkeit (Norwegen), begründet wird. Dies gibt LehrerInnen, Eltern und kommunalen Schulträgern Orientierung.

- Deutschland ist ziellos, Einzelmaßnahmen sind nicht aufeinander abgestimmt, es gibt keine Werte, an denen sich die Schule, die Lehrkräfte orientieren könnten, schon gar nicht geht es um Kinder, sondern bestenfalls um Institutionen, für die Kinder „geeignet“ sein müssen.
- Alle drei Systeme gehen von einer Pflichtschulzeit in einer Gesamtschule von der 1. bis zur 9. oder 10. Klasse aus. Das ermöglicht einen langen Interventionszeitraum, um Benachteiligungen durch soziale Herkunft oder Lebensumstände auszugleichen. Fachleistungsgruppen gibt es nicht.
- Deutschland hat mit vier gemeinsamen Grundschuljahren den kürzesten Interventionszeitraum aller Länder, die Zuweisung zu unterschiedlich anspruchsvollen Schulformen mit unterschiedlichen sozialen Milieus ist für die enormen Leistungsunterschiede zwischen Schulen und SchülerInnen in Deutschland hauptverantwortlich.
- Alle drei Länder haben in den 90er Jahren ihre Schulsysteme gründlich überarbeitet, die Inklusion als Haltekraft des Systems verstärkt und Antworten auf neue Herausforderungen (z.B. Migration, neue Technologien, Teamarbeit) gefunden. Deutschland hat die Unesco Empfehlungen von Salamanca (1994) ignoriert und sein System nicht modernisiert. Es versucht auch die Konsequenzen aus der Unterzeichnung der Konvention für die Rechte der Behinderten zu ignorieren.

**Was müsste in Deutschland geschehen, wenn wir uns an den erfolgreichen Ländern orientieren? Wo könnten wir anfangen, hier und jetzt?**



**Wolfgang Lieb**

## **Bildung als Ware**

Ich möchte das Thema meines Vortrags unter drei Aspekten behandeln:

- Zuerst möchte ich Ihnen meine kritische Sicht auf die „unternehmerische Hochschule“ darstellen.
- In einem zweiten Teil möchte ich versuchen in der gebotenen Knappheit die Hintergründe für den Paradigmenwechsel von der staatlich verantworteten, sich selbst verwaltenden Hochschule zur wettbewerbsgesteuerten „unternehmerischen“ Hochschule aufzuzeigen.
- Drittens möchte ich Ihnen mit einigen aktuellen Hinweisen das jetzt schon erkennbare Scheitern der Wettbewerbsideologie bei einer zukunftsfähigen Entwicklung der Bildungs- und Hochschul-landschaft belegen.

Zunächst zur „unternehmerischen Hochschule“:

Kein anderes Land mache „Freiheit mit dieser Konsequenz zur Grundlage seiner Hochschulpolitik“, so rühmt der nordrhein-westfälische Innovationsminister Pinkwart in einer von seinem Ministerium herausgegebenen Broschüre unter dem Titel „Hochschule auf neuen Wegen“ das nordrhein-westfälische Hochschul-„Freiheits“-Gesetz. \*

Nun ist es leider so, dass kaum ein anderer Begriff in der Menschheitsgeschichte so unterschiedlich gebraucht und auch so oft missbraucht wurde, wie der Begriff der Freiheit.

Man tut also gut daran, wenn von „Freiheit“ die Rede ist, immer auch nach der schon von Immanuel Kant herausgearbeiteten Unterscheidung zwischen „positiver“ und „negativer“ Freiheit zu fragen. Einfacher ausgedrückt: Man sollte immer auch fragen: „Freiheit zu was“ und „Freiheit von was oder Freiheit von wem“.

Stellt man die Kantsche Frage, gegenüber wem Freiheit gewonnen wurde, so wird man feststellen – so meine These - , dass die weit überwiegende Mehrheit der Lehrenden und Studierenden in der „un-

ternehmerischen Hochschule“ - gemessen an ihren früheren Lehr-, Forschungs- und Lernfreiheiten - wesentlich „unfreier“ sein wird und schon ist, als zuvor.

Das Grundgesetz garantiert den Hochschulen als Körperschaften des öffentlichen Rechts eine institutionelle Freiheit in Forschung und Lehre gegenüber dem Staat und der Gesetzgeber hatte in Angelegenheit der Wissenschaft ihre Autonomie zu sichern. Der Staat hatte also eine Rechts- und Finanzaufsicht.

Die „unternehmerische Hochschule“ soll künftig vom Staat weitgehend befreit sein und dafür der „Freiheit des Wettbewerbs“ ausgesetzt werden. Nämlich der Freiheit des Wettbewerbs um die Einwerbung von Drittmitteln und von Studiengebühren. An Geld misst sich künftig also wissenschaftliche Qualität und gute Ausbildung. Man spricht deshalb an den Hochschulen inzwischen bei einzelnen Fächern von „Cash Cows“ und „Poor Dogs“.

Damit kein Missverständnis aufkommt, ich rede nicht gegen einen Wettbewerb um die besten Forschungsleistungen. Einen solchen Wettbewerb unter Wissenschaftlern hat es immer gegeben. Wissenschaft ist genuin auf den Wettstreit um die richtige Antwort, - pathetisch gesagt, auf den Wettstreit um Wahrheit angelegt.

Pinkwärts Bild vom Wettbewerb ist ein anderes: Es ist das Bild einer Hochschule, die wie ein Unternehmen ihre „Produkte“ und „Waren“ – also ihre Forschungsleistungen sowie ihre Aus- und Weiterbildungsangebote – auf dem Markt an kaufkräftige Nachfrager abzusetzen hat: nämlich an zahlungskräftige Forschungsauftraggeber und Investoren, an Stifter und Sponsoren – und an Studierende, die nunmehr „Kunden“ sein sollen und deshalb für die eingekaufte „Ware“ namens Studium zur Kasse gebeten werden.

In der „unternehmerischen“ Hochschule soll nicht mehr aufgrund von „Entscheidungen in den Gremien“ (in denen nach Pinkwärts Urteil nur blockiert wurde und „demotivierende Bedingungen“ herrschten), sondern es soll von einem „modernem Management“ – so Pinkwart - nach den Gesetzen des „Wettbewerbs“ und der „Konkurrenz“ auf dem Wissenschafts- und Ausbildungsmarkt entschieden werden.

Aber nicht nur die Universität selbst soll „unternehmerisch“ agieren, sondern auch die Lehrenden und Forschenden sollen (Zitat Pinkwart) zu „Unternehmern innerhalb der unternehmerischen Hochschule“ werden.

Bei Entscheidungen unter Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck sind ausgiebige und oft langwierige Diskussionen in Selbstverwaltungsgremien, wie Pinkwart sagt, nur (Zitat) „bürokratische Hürden“ und „Hemmnisse“ die es (Zitat) „aus dem Weg zu räumen“ gilt.

Die Hochschule im Wettbewerb bedarf deshalb, so Pinkwart, „klare, handlungsfähige und starke Leitungsstrukturen“, oder wie der Minister weiter meint „ein modernes Management“, das rasch Entscheidungen treffen und umsetzen kann.

Horizontale, „bottom-up“-Strukturen demokratischer oder kooperativer Interessenvertretung müssen in diesem neuen Leitbild der Hochschulen konsequenterweise von vertikalen, „top-down“-Entscheidungsbefugnissen der Hochschulleitung abgelöst werden.

Während der Rektor einer Hochschule früher der „primus inter pares“ war, braucht die „unternehmerische“ Hochschule - laut Pinkwart - wie ein auf „den Zukunftsmärkten“ agierendes Unternehmen ein „professionelles Management“ mit effizienten Entscheidungsbefugnissen und rascher Entscheidungskraft.

Eine Hochschulleitung nämlich, die von der Spitze aus in alle Bereiche des Unternehmens – als (Zitat) „Arbeitgeber und Dienstherr“ des „Personals“ (ehemals Hochschullehrer genannt) und bis hinein in die (Zitat) „Ausbildungsverhältnisse“ (ehemals Studium genannt) durchentscheiden kann.

-----  
\* Wenn ich keine spezielle Quelle benenne, beziehe ich mich auf den Aufsatz in der genannten Broschüre „Hochschule auf neuen Wegen“. Er ist im Internet abrufbar:  
<http://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/index.html> als PDF-Download

Man braucht dazu einen Präsidenten oder – wie es im baden-württembergischen Hochschulgesetz konsequenterweise heißt – einen „Vorstandsvorsitzenden“, gegen dessen Stimme keine Entscheidung an der Hochschule getroffen werden kann. (So sieht das § 15 Abs. 2 Ziff. 3 HFG auch vor)

Die „Qualität“ einer Hochschule bestimmt sich nicht mehr aus ihrer wissenschaftlichen Anerkennung innerhalb der Scientific Community. Ein wissenschaftliches Studium bestimmt sich nicht mehr vor allem - wie das der Wissenschaftsrat in seinen jüngsten Empfehlungen definiert hat - nach den „Prinzipien der Wissenschaftlichkeit (also einer fragenden, kritischen Haltung, einem Problem- und Methodenbewusstsein, der Strukturierungsfähigkeit, der Selbständigkeit) und des forschungsorientierten Lernens“ (Zitat Ende), sondern in der „unternehmerischen“ Hochschule erweist sich deren Qualität in der (Zitat Pinkwart) „Konkurrenz mit ihresgleichen“.

Dabei sollen die einzelnen Hochschulen (Zitat Pinkwart) „das Ziel Qualität auf unterschiedlichen Wegen zu verfolgen. Die eine Hochschule wird sich auf ihre Rolle als Ausbilder und F&E-Partner in ihrer Region konzentrieren. Eine andere Hochschule wird sich an starken europäischen Mitbewerbern um technologische Leitprojekte orientieren und mit dem Anspruch antreten, in der internationalen Liga der Spitzenforschung mitzuspielen“. (Zitat Ende)

Die Zielvorstellung von Innovationsminister Pinkwart entspricht also in etwa dem amerikanischen Hochschulsystem mit einer hierarchisch tief gestaffelten Hochschullandschaft mit einigen wenigen Spitzenhochschulen mit Ausbildungsangeboten für den Nachwuchs der gesellschaftlichen „Elite“ und der großen Masse von Hochschulen ganz unterschiedlicher Qualität für die große Masse der Studierenden.

Diese Trennung von „Spreu“ und „Weizen“ wird übrigens noch dadurch verschärft, dass die Masse der Studierenden in verschulte Bachelor-Studiengänge gedrängt wird und nur noch eine quotenmäßig festgelegte, kleine Gruppe zu einem Masterstudium mit wissenschaftlichem Anspruch zugelassen wird.

Damit die Gesetze des Wettbewerbs auch wirken können, müssen - dem Glaubensbekenntnis des Markt- und Wettbewerbsliberalismus entsprechend – der Staat, die Politik, die Selbstverwaltungsgremien oder sonstige nicht marktgängige gesellschaftliche Anforderungen aus dem Wettbewerbsgeschehen möglichst weitgehend herausgehalten werden.

So soll denn auch das Parlament künftig allenfalls noch der Zahlmeister für die Grundfinanzierung der Hochschulen sein, der (Zitat) „Zuschüsse“(!) gewährt.

An Stelle des demokratisch legitimierten Ministeriums oder des Parlaments als rahmensteuernde Aufsichtsorgane wird der „unternehmerischen“ Hochschule, wie bei einem in Form einer Aktiengesellschaft konstituierten Wirtschaftsunternehmen, künftig eine Art Aufsichtsrat dem Management der Hochschule als „Fachaufsicht“ an die Seite gestellt.

Dieser sog. Hochschulrat, so regelt es das HFG, „besteht mindestens zur Hälfte aus Mitgliedern, die von außen kommen; der Vorsitzende kommt in jedem Fall von außen.“

Vorschläge zur Besetzung des Hochschulrates macht ein Auswahlgremium aus zwei (!) Vertretern/innen des Senates, zwei Vertretern/innen des bisherigen Hochschulrates und einem/er Vertreter/in des Landes mit zwei Stimmen. Diese Findungskommission entwickelt einen Listenvorschlag, der vom Senat bestätigt werden muss und der letztinstanzlichen der Zustimmung durch das Ministerium bedarf, das dann den Rat für eine Amtszeit von 5 Jahren ernennt.

Pinkwart meint mit dem im Gesetz vorgesehenen Auswahlverfahren – bei dem die Vertreter der Hochschule allerdings in der Minderheit sind – sei (Zitat) „die demokratische Legitimation der Hochschulratsmitglieder gesichert“.

Was Pinkwart allerdings verschweigt, ist, dass der Hochschulrat in seinen Handlungen und Entscheidungen über die gesamte fünfjährige Amtszeit keiner irgendwie legitimierten Instanz rechenschaftspflichtig ist.

Die Hochschulratsmitglieder entscheiden über das Geld der Steuerzahler und über dessen Verteilung an den Hochschulen nach ihren persönlichen oder ihren gesellschaftspolitischen Interessen und Grundhaltungen.

Der Hochschulrat hat eine bisher bei körperschaftlich organisierten und selbstverwalteten Hochschulen nie gekannte weitgehende „Fachaufsicht“!

Laut § 21 HFG konzentrieren sich die wichtigsten Machtkompetenzen einer Hochschule im Hochschulrat:

- Er stimmt u.a. dem Hochschulentwicklungsplan zu.
- Er stimmt dem Wirtschaftsplan und dem Plan zur unternehmerischen Hochschulbetätigung zu.
- Er nimmt zum Rechenschaftsbericht des Präsidiums Stellung.

Am Wichtigsten sind dabei die Wahl und die Entlastung der Hochschulleitung durch den Hochschulrat.

Detlef Müller-Böling, der bisherige Chef des Bertelsmann Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), hat die Bedeutung dieser Bestimmung in dankenswerter Offenheit begründet:

Nur durch die Wahl des Präsidiums durch den Hochschulrat „erhält (Zitat) die Hochschulleitung gegenüber den hochschulinternen Gremien die Unabhängigkeit, die sie für ein effektives und effizientes Management benötigt.“

Pinkwärts Vorstellung ist: Der Hochschulrat „nimmt (Zitat) Impulse aus Wirtschaft und Gesellschaft auf und vermittelt in dieser Weise als „Transmissionsriemen“ das erforderliche Beratungswissen für die Entscheidungen der Hochschulleitungen“. (Zitat Ende)

Fragt man allerdings einmal danach, woher diese gesellschaftlichen „Impulse“ kommen, so zeigt die bisherige Praxis, dass fast überall, wo sich Hochschulräte konstituiert haben, solche „Impulse“ vor allem von Repräsentanten aus der Wirtschaft, meist der Groß- und Finanzwirtschaft kommen.

Nienhüser/Jakob von der Universität Essen kommen in einer neueren Studie (HM 3/2008) zum Ergebnis: (Zitat) „Es sind besonders diejenigen Personen in Hochschulräten vertreten, die für die Hochschule wichtige Ressourcen kontrollieren bzw. denen man eine entsprechende Ressourcenkontrolle zuschreibt“ und denen „Managementenerfahrung“ zuerkannt wird.

Nach einer Studie der Ruhruniversität Bochum werden die Mitglieder externer Hochschulräte mit jeweils einem runden Drittel aus der Wirtschaft und der Wissenschaft rekrutiert, wobei auf Seiten der Wirtschaft die Vertreter von Großunternehmen dominieren.

Während an Universitäten die Großunternehmen eindeutig dominieren, werden insbesondere an Fachhochschulen, aber auch bei privaten und technischen Hochschulen die Vertreter kleiner und mittlerer Unternehmen mit regionalem Bezug wichtiger. Bei den Fachhochschulen, technischen Universitäten und privaten Hochschulen sind die Anteile der Wirtschaftsvertreter deutlich höher.

Was aber noch signifikanter ist: Unter den Hochschulratsvorsitzenden liegt der Anteil der Wirtschaftsvertreter bei knapp der Hälfte, nämlich 47 Prozent. So auch Nienhüser/Jakob in der schon erwähnten Studie.

Kein Wunder, dass das Handelsblatt vom 12. Oktober 2007 titelte: „Manager erobern die Kontrolle an den Unis“.

Ein weiteres rundes Fünftel der externen Hochschulratsmitglieder kommt aus Politik, Verwaltung oder von anderen Interessengruppen. Nur rund ein Zehntel kommt aus sonstigen Bereichen des öffentlichen Lebens.

Vertreter aus anderen gesellschaftlichen Gruppen sind im Vergleich zur Arbeitgeberseite in den neu geschaffenen Steuerungsgremien der bundesdeutschen Hochschulen so etwa die Gewerkschaften mit 3% nur marginal vertreten.

Das konzeptionelle Vorbild vieler Hochschulräte in der Bundesrepublik werde – so die Studie - anhand der Terminologie des Baden-Württembergischen Hochschulgesetzes (2002) besonders deutlich: Seit



2005 heißen die Hochschulräte dort konsequenterweise „Aufsichtsräte“ – und der Hochschulpräsident bzw. der Rektor wird als „Vorstandsvorsitzender“ der Hochschule bezeichnet.

Es zeige sich – so die Studie - eine Erosion der klassischen Verbändebeteiligung. Vor allem Unternehmer oder auch Medienvertreter würden in vielen Politikfeldern als neue strategische Ressourcen für gesellschaftliche Impulse betrachtet.

Die Kompetenzen der Hochschulräte – so die Studie weiter - gingen zu Lasten der klassisch-parlamentarischen Repräsentation gesellschaftlicher Interessen durch die Landesparlamente und durch die Landesregierungen sowie (vor allem) zu Ungunsten der Selbstverwaltung der jeweiligen Hochschule.

Studierende, akademischer Mittelbau und nichtwissenschaftliche Angestellte sind nur zu jeweils zwischen 9 und 14 % (als interne Mitglieder) in Hochschulräten vertreten. An der hiesigen Uni z.B. sind diese Gruppen gar nicht vertreten.

Dieser Trend wird in der Politikwissenschaft mit den Stichworten „Personalisierung“ und „Zerfaserung“ der Staatlichkeit diskutiert: „Man könnte auch von einer „Privatisierung“ der Organisationsverantwortung sprechen“, so fasst die Studie zusammen.

Ich sehe in der Funktion der Hochschulräte eine funktionelle Privatisierung der öffentlichen und überwiegend staatlich finanzierten Hochschulen.

Ich bin seit fünf Jahren Mitglied in einem Hochschulrat und habe dabei eigene Erfahrungen sammeln können, die mir auch von Mitgliedern in anderen Hochschulräten bestätigt wurden:

In der Regel ist es so, dass die Hochschulräte die ohnehin per Gesetz massiv gestärkte Durchgriffsgewalt der Hochschulleitungen noch verstärken. D.h. die Präsidenten oder Vorstandsvorsitzenden können mit ihrem Hochschulrat im Rücken jeden Widerstand der Hochschulmitglieder gegen ihre Top-down-Entscheidungen brechen.

Von daher versteht sich auch die grundsätzlich positive Einstellung der Hochschulleitungen zu den Hochschulräten von selbst.

Bei Hochschulräten, die – wie die schon zitierte Studie festgestellt hat und wie es auch meiner Erfahrung entspricht - in der großen Zahl der Hochschulen im besten Fall einmal vierteljährlich zusammen-treten, um dann durchschnittlich allenfalls rund vier Stunden tagen, hat das hauptamtliche Präsidium einen nicht einholbaren Informationsvorsprung und kennt die möglichen Handlungsoptionen erheblich besser als jedenfalls die externen Mitglieder des Hochschulrates.

Hinzu kommt: Laut der Studie der Uni Bochum bieten in 63% der Fälle ausschließlich die Rektorate die „Unterstützungsstrukturen“ für die Hochschulräte und nur ein Drittel verfügt über einen Apparat – der allerdings sehr klein sein dürfte. In meiner Hochschule haben wir noch nicht einmal einen Sachbearbeiter.

Im wirklichen Leben sieht das dann so aus, dass vor entscheidenden Sitzungen der Präsident versucht, den Vorsitzenden des Hochschulrats in Vorgesprächen auf seine Seite zu ziehen und der Vorschlag des Präsidenten wird anschließend im Hochschulrat „durchgewinkt“. So kann der Präsident in aller Regel jeden Widerstand der hochschulinternen Gremien aushebeln.

Die Eingangsfrage, für wen das „Hochschulfreiheitsgesetz“ mehr Freiheit bringt, lässt sich also ziemlich eindeutig beantworten:

- Die Hochschulen werden statt den Gesetzen des demokratischen Gesetzgebers, den anonymen Gesetzen des Wettbewerbs unterstellt. Den angeblich objektiven Zwängen des Wettbewerbs kann und darf sich kein Mitglied der Hochschule, ob Forschender, Lehrender oder Studierender mehr entziehen.
- Die Lehr- und Lernfreiheit wird als die Freiheit zur Durchsetzung auf dem Ausbildungs- und Wissensmarkt umdefiniert.

- Die horizontalen Strukturen akademischer Selbstverwaltung und kooperative Hochschulleitungen werden durch eine neuartige vertikale Aufsichtsrat-Managementstruktur ersetzt. Die Hochschulen gleichen sich so auch formal dem Leitbild gewerblicher Unternehmen an.
- Die „unternehmerische“ Hochschule wird über den beaufsichtigenden Hochschulrat, vor allem durch dessen Zusammensetzung zur maßgeblich von Vertretern der Wirtschaft gesteuerten Hochschule mit dem Auftrag zur Kooperation und zur Zusammenführung von Wissenschaft und Wirtschaft.

Fazit: Die nordrhein-westfälischen Hochschulen können ihre ihnen angeblich durch das „Hochschulfreiheitsgesetz“ zugestandene Freiheit nur durch den (freiwilligen) Verzicht auf Freiheit durch Unterwerfung unter äußere Wettbewerbszwänge und unter der Kommandogewalt eines CEO wahrnehmen.

Und sollte sich eine Hochschule immer noch die Freiheit nehmen, sich den Zwängen des Hochschulfreiheitsgesetzes mit seiner wettbewerblichen Steuerung zu entziehen, so hängt über ihr das Damoklesschwert der „Zielvereinbarung“.

Das sind Vereinbarungen (mit einem früher unvorstellbaren Detaillierungsgrad) zwischen der Hochschulleitung und dem Ministerium (d.h. wiederum ohne parlamentarische Einflussmöglichkeit) „für mehrere Jahre über strategische Entwicklungsziele sowie konkrete Leistungsziele“. (So § 6 Abs. 2 HFG).

Danach kann der Minister mit Geld als „goldenem Zügel“ die Hochschule „anreizen“ die gewünschten Ziele zu erreichen, d.h. (Zitat) „ein Teil des Landeszuschusses an die Hochschulen (kann) nach Maßgabe der Zielerreichung zur Verfügung gestellt werden“.

Und wenn der Geldanreiz dann immer noch nicht zum gewünschten Verhalten der Hochschule führt, dann gilt sozusagen der alte Mafiabrauch, entweder wir einigen uns oder der Minister erzwingt das von ihm vorgegebenen Verhalten:

In § 6 Abs. 3 HFG heißt es: *„Wenn und soweit eine Ziel- und Leistungsvereinbarung nicht zustande kommt, kann das Ministerium nach Anhörung der Hochschule und im Benehmen mit dem Hochschulrat Zielvorgaben zu den von der Hochschule zu erbringenden Leistungen festlegen.“*

Das erinnert mich an den Ausspruch des legendären Mafia-Chefs Al Capone: „Mit einem freundlichen Wort und einer Pistole in der Hand erreicht man mehr als mit einem freundlichen Wort allein.“

**Fazit:**

Die nordrhein-westfälischen Hochschulen können ihre ihnen angeblich durch das „Hochschulfreiheitsgesetz“ zugestandene Freiheit

- entweder durch den (freiwilligen) Verzicht auf Freiheit durch Unterwerfung unter die Wettbewerbszwänge wahrnehmen
- oder sie werden vom Minister zum Verzicht auf Freiheit gezwungen.

**II.**

Im zweiten Teil meines Referates möchte ich skizzenhaft herauszuarbeiten versuchen, wie es zu diesem Paradigmenwechsel von der öffentlich verantworteten und der ganzen Gesellschaft verantwortlichen,

in Fragen der Forschung und Lehre jedoch sich selbst verwaltenden Hochschule zur „unternehmerischen Hochschule gekommen ist:

Unsere Hochschulen waren im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert wahrlich nicht im besten Zustand. Es gab erheblichen Reformbedarf.

Dazu könnte ich Ihnen als damaliger Staatssekretär ein langes Klagelied vorsingen.

Ganz so schlecht konnten die staatlichen Hochschulen aber nicht sein, wenn die „als Stachel im Fleisch“ gegründeten privaten Hochschulen in Deutschland, jedenfalls in der Breite nie zu einer echten Konkurrenz aufsteigen konnten. Gerade mal 100.000 der knapp 2 Millionen Studierenden hierzulande sind an privaten Universitäten eingeschrieben – und dabei rechne ich etwa die kirchlichen

Hochschulen schon mit. Da gab es offenbar keine große „Marktlücke“, dazu war das Studienangebot der staatlichen Universitäten und Fachhochschulen einfach zu gut.

Trotz der Überfüllung der Hochschulen führte ein Studienabschluss jedenfalls in aller Regel zur Befähigung zur selbständigen Bearbeitung von neuen Problemen mit wissenschaftlichen Methoden.

Wenigstens dem Anspruch nach galt das alte Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“.

Wie konnte es geschehen, dass der aufklärerische Kern der deutschen Hochschultradition durch ökonomische oder - besser gesagt - durch pseudoökonomische Wahrheits- oder Geltungsansprüche ersetzt werden konnte?

Wie kam es zum Paradigmenwechsel weg vom humboldtschen Bildungsideal hin zum hayekschen Glauben an die Überlegenheit der Markt- und Wettbewerbssteuerung auch in der Wissenschaft?

Wie kam es also zum „größten Umbruch“ seit den preußischen Hochschulreformen?

Dieser Paradigmenwechsel kam nicht über Nacht, sondern ihm ging ein Wandel des gesellschaftspolitischen Leitbildes über mehr als ein viertel Jahrhundert voraus.

Ausgehend von den USA - stark beeinflusst von der sog. Chicagoer Schule um Milton Friedman - ging der Ruf nach der „Befreiung“ der Märkte rund um den Globus. Vom Washingtoner Konsens, über die Welthandelsorganisation IWF, der Weltbank setzte sich in Abgrenzung zum seit der ersten Weltwirtschaftskrise vorherrschenden Keynesianismus, der dem Staat eine aktive Rolle im wirtschaftspolitischen Geschehen zuschrieb, ein neues liberales Denken durch, das mit Schlagworten Privatisierung, Deregulierung, Wettbewerb und drastischen Einschränkungen bei den Staatsausgaben und damit Zurückdrängung des Staates zusammengefasst werden kann.

In der praktischen Politik standen dafür die Begriffe Reaganomics bzw. in England der sog. Thatcherismus. In Deutschland könnte man die Wende mit dem Scheidebrief an die sozial-liberale Koalition, dem sog. Lambsdorff-Papier im Jahre 1982 festmachen.

Der Kampfparole der Reaganomics „starve the beast“ folgend kam es auch in Deutschland nach Kohls „geistig moralischer Wende“ zu einer gezielten Verarmung des Staates.

Der damit notwendig einhergehenden Verschlechterung der öffentlichen Leistungen auf vielen gesellschaftlichen Feldern folgten Kampagnen der Miesmache des staatlichen Angebots verbunden mit dem Versprechen der Markt und der Wettbewerb könnten alles besser als der Staat.

So wurde etwa auf dem Feld der Hochschulpolitik die Phase des Hochschulausbaus durch eine zunehmende Sparpolitik gestoppt. Bund und Länder fassten damals den sog. „Öffnungsbeschluss“. Die Hochschulen sollten etwa ein Jahrzehnt lang eine „Überlast“ an Studierenden bei etwa gleich bleibendem Budget und stagnierendem Lehrpersonal akzeptieren.

Diese sog. „Untertunnelungsstrategie“ gehörte zu den größten Lebenslügen in der Hochschulpolitik der Nachkriegszeit.

Sie können die Fakten in den jüngsten Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium oder auch im Bildungsbericht 2008 von KMK und BMBF nachlesen:

Über die ganze Spanne von 1972 bis 2005 betrachtet (Basisjahr 1972) ist die Studierendenzahl um fast das 3-fache, die Professorenzahl dagegen nur um das 1,8-fache angestiegen.

Die Betreuungsrelationen haben sich dementsprechend an beiden Hochschultypen über die Zeit hinweg dramatisch verschlechtert:

Kamen 1972/73 40 Studierende an den Universitäten und weit unter 20 Studierende an den FHS auf einen hauptberuflichen Professor, so waren es 2005/2006 über 60 an den Unis und knapp 40 an den FHS. In den Wirtschaftswissenschaften sind es derzeit 93 Studierende, in den Sozialwissenschaften gar 104 Studierenden pro hauptberuflichem Professor.

Die Betreuungsrelationen lagen jedenfalls weit unter dem internationalen Standard.

Die Länder haben angesichts einer oftmals schwierigen Haushaltslage zu verschiedenen Zeitpunkten mit einer Erhöhung des regelmäßigen Lehrdeputats der Professoren reagiert. Lag dieses im Jahr 1970 an den Universitäten noch bei 6 SWS, liegt es heute bei 8, in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Thüringen bei 9 SWS.

Diese Sparpolitik dauert bis heute an:

Laut dem „Bildungsbericht 2008“ ging der Anteil der Bildungsausgaben gemessen am BIP von 6,9% im Jahr 1995 auf 6,3% im Jahr 2005 und auf 6,2% im Jahr 2006 zurück.

Insofern könnte man es als ein erfreuliches Signal aufnehmen, dass auf dem Bildungsgipfel in Dresden eine Anhebung der Bildungsausgaben bis 2015 auf 10% des BIP zum Ziel erklärt wurde. Leider gab es keinerlei Beschlüsse wie viel der Bund, die Länder, die Kommunen und nicht zu vergessen wie viel die Wirtschaft beitragen sollen und wollen. Der Bund hat jedenfalls keinerlei konkrete Zusagen gemacht.

Die Parole von der „Priorität für Bildung“ hören wir nun seit Jahren auf jeder Sonntagsrede, da das Gegenteil geschehen ist, fehlt allmählich der Glaube.

10% gegenüber dem Ist von 6,2% (2006) des BIP das wären zwischen 25 bis 50 Milliarden Euro mehr. Allerdings erst in 7 Jahren.

Das hört sich zwar gut an, ein Zahlenvergleich aus dem Bildungsbericht lässt aber ernüchtern:

Wären etwa im Jahr 2005 nur wie 1995 6,9% des BIP für Bildung aufgewendet worden, hätten dem Bildungsbereich zufolge schon damals rund 13 Milliarden Euro mehr zur Verfügung gestanden.

Auf ein Vielfaches dieses Betrages hat man zwischenzeitlich durch die Senkungen von Unternehmensteuern verzichtet - allein im letzten Jahr auf weitere 5 Milliarden. Von der Kreditgarantie für Hypo Real Estate in Höhe von inzwischen über 100 Milliarden und von dem Rettungspakt zur Stabilisierung des Finanzsystems in Höhe von fast 500 Milliarden Euro wollen wir gar nicht erst reden.

Wenn man das Rettungspaket für die Banken mit den Ergebnissen des Bildungsgipfels vergleicht, ist man geneigt, den alten Slogan etwa so abzuwandeln: Bei den Banken sind sie fix, für die Bildung tun sie nix!

Der herrschenden angebotsorientierten ökonomischen Lehre entsprechend, wird vor allem die Investitionseite gefördert, obwohl inzwischen kaum mehr bestreitbar ist, dass Humanressourcen in hoch entwickelten Volkswirtschaften für die Wirtschaftsdynamik wichtiger sind als das Sachkapital.

An den real existierenden, jedoch politisch herbeigeführten Problemen der Hochschulen setzten die selbsternannten Reformer an und verkauften ihre Reformangebote als alternativlose Wege aus der Misere.

Nicht mehr aus den Hochschulen heraus oder wenigstens mit den Hochschulen zusammen wurden die Reformvorstellungen entwickelt, sie wurden von außen an sie herangetragen.

Zermürbt von Überlast, systematischer Unterfinanzierung und einer allgemeinen Professorenschelte hatten die Hochschulen der feindlichen Übernahme durch die „Reformer“ nichts mehr entgegenzusetzen. Wie bei der Begründung für den Abbau des Sozialstaats wird das bewusst und vorsätzlich vernachlässigte staatliche Hochschulsystem zum Sündenbock erklärt.

Der wirkungsmächtigste Motor für die Hochschulreformgesetze war die Bertelsmann Stiftung und das 1994 gegründete überwiegend von Bertelsmann finanzierte Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).

Das lässt sich gerade beim nordrhein-westfälischen „Hochschulfreiheitsgesetz“ besonders gut belegen. Dieses Gesetz wurde am Schreibtisch des CHE entworfen und bis zu seiner Umsetzung in die Hochschulen hinein begleitet. Sie können das selbst von den „Zehn CHE-Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz für Nordrhein-Westfalen“ vom 15. Dezember 2005 über die „Eckpunkte des geplanten Hochschulfreiheitsgesetzes“ von Innovationsminister Pinkwart vom 25. Januar 2006, bis hin zur Beauftragung des CHE durch das Ministerium, die Hochschulen bei der Umsetzung des Gesetzes zu begleiten, durch die entsprechenden Dokumente im Internet selbst überprüfen. Ich habe das auf unserer Netzzeitung, den NachDenkSeiten.de mehrfach dokumentiert.

Hochschulpolitik ist der „Schlüssel zur Gesellschaftsreform“, das erkannte der Bertelsmann-Patriarch Reinhard Mohn schon Ende der 70er Jahre. Die 1977 gegründete Bertelsmann Stiftung sollte deshalb vor allem auch helfen, die „verkrusteten Strukturen“ auch an den Hochschulen aufzubrechen.

Die Mission der Stiftung gründet auf der Bertelsmannschen „Überzeugung, (Zitat) dass Wettbewerb“ und „die Prinzipien unternehmerischen Handelns zum Aufbau einer zukunftsfähigen Gesellschaft“ die wichtigsten Merkmale sind. Und immer ging es bei Bertelsmann auch um ein Zurückdrängen des Staates, eine Verringerung der Staatsquote und um die Senkung der Steuerlast.

Mohn gab sein ursprüngliches Engagement, die Private Universität Witten-Herdecke als „Stachel ins Fleisch“ der staatlichen Hochschulen zu setzen, auf.

Der Strategiewechsel folgte wohl der Einsicht, dass es viel effizienter ist, die weitgehend staatlich finanzierten Hochschulen wie private Unternehmen zu organisieren und in den Wettbewerb zu schicken und über die Konkurrenz um ergänzende Drittmittel für die Forschung und über die Einwerbung von Studiengebühren die Lehre steuern zu lassen. 1994 gründete die Bertelsmann Stiftung das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Dessen langjähriger Leiter Detlef Müller-Böling äußerte sich anlässlich der Krise um die Private Universität Witten Herdecke in einem Interview Anfang Januar äußerst freimütig (Zitat): "Die Unternehmen brauchen heute nicht mehr eigene Hochschulen zu gründen, um sinnvoll zu investieren, sie können das an den staatlichen Hochschulen tun. Die sind nach der Entfesselung qualitativ genauso gut, wenn nicht besser."

Klugerweise nahm das CHE die damals ohne jeden Apparat und ohne großen institutionellen Einfluss auf die Hochschulpolitik agierende, aber um so standesbewusstere Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit ins Boot und so veröffentlichten das CHE und die HRK ihre hochschulrefomerischen Lösungskonzepte unter einem gemeinsamen Kopfbogen und so verschaffte sich Bertelsmann ein einigermaßen unverdächtiges Entree in die Hochschulen vor allem über die Hochschulleitungen.

Natürlich steht das CHE nicht allein. Wie der Privatisierungsreport 6 der GEW darstellt, gehören dazu etwa auch der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., der Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw), München, das Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.(IW), Köln, die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft GmbH, Köln (INSM) oder die McKinsey & Company Inc., Düsseldorf und viele andere mehr.

Und natürlich ist es nach wie vor richtig, dass Bertelsmann die Gesetze nicht selber verabschiedet, sondern dass diese meist von der Exekutive eingebracht und vom Parlament verabschiedet werden. Aber über die personellen Netzwerke und seine Medienmacht wird der Bertelsmannsche „Reformmotor“ zur eigenständigen politischen Antriebskraft, der auch außerhalb der Parlamente eine Art Eliten-Konsens schafft – und dabei nebenbei auch noch ein positives Image für den Bertelsmann-Konzern schafft.

Unter dem Zwang der leeren öffentlichen Kassen und unter dem beschönigenden Etikett eines „zivilgesellschaftlichen Engagements“ greift der Staat die „gemeinnützigen“ Dienstleistungen privater Think-Tanks nur allzu gerne auf. Ja noch mehr, er zog sich aus seiner Verantwortung immer mehr zurück. und überlässt wichtige gesellschaftliche Bereiche wie etwa die Bildung oder die Hochschule gleich ganz den Selbsthilfekräften bürgerschaftlichen Engagements.

Aus dieser Staats- und Gesellschaftsvorstellung speist sich die Idee von der „selbständigen Schule“ oder der „Entlassung“ der Hochschule aus der staatlichen Verantwortung, wie das etwa mit dem „Hochschulfreiheitsgesetz“ in Nordrhein-Westfalen geschehen ist.

So hat sich inzwischen in unserem Lande eine private institutionelle Macht des Reichtums herausgebildet, die - wie bei Bertelsmann streng hierarchisch organisiert - ihren Einfluss über das gesamte politische System ausdehnt und die demokratisch legitimierte Machtverteilung zwischen Parteien, Parlamenten, Selbstverwaltungsgremien und Exekutive unterwandert und dazuhin gleichzeitig mit ihrer Medienmacht die öffentliche Meinung prägt.

Demokratisch legitimierte Verantwortung über wichtige gesellschaftliche Bereiche wird so mehr und mehr durch private Wirtschaftsmacht zurückgedrängt, ja sogar schon ersetzt.

Dieser schleichende Systemwechsel vom demokratischen Wohlfahrtsstaat zu einer Art Timokratie, also der Herrschaft des Geldes, wird mit dem Pathos von „mehr Freiheit“ vorangetrieben.

### III.

Erlauben Sie mir zum Schluss einige Hinweise darauf, dass Markt und Wettbewerb als Steuerungsinstrumente keineswegs zu Effizienz und optimalen Ergebnissen führen müssen, zumal bei einem nicht unmittelbar marktgängigen „Produkt“ wie der Bildung und der Wissenschaft.

In der internationalen ökonomischen Theorie, war das nach dem Scheitern der Reagonomics schon längst ein Thema. Paul Krugman, einer der Kritiker des Fetischs der „invisible hand“, hat für seine Aufdeckung von Marktunvollkommenheiten jüngst noch den Nobelpreis erhalten.

In Deutschland wurden die Verheißung über die Weisheit der Märkte und die Überflüssigkeit des Staates zur absolut herrschenden Lehre und zum politischen Leitbild, das sämtliche Reformen der letzten Jahre prägte: Immer lautete die Botschaft Wettbewerb, Deregulierung, Privatisierung, Beschneidung der Arbeitnehmerrechte, der Mitbestimmung und der Selbstverwaltungsrechte und weniger Staat.

Der Wettbewerb wurde zur Lebensform, schrieb Susanne Gaschke vor unlängst in der ZEIT: „Effizienz. Rendite. Ökonomisierung aller Lebensbereiche. Wer anders dachte, geriet schnell in die Defensive.“

Die Finanzmarktkrise sollte allen die Augen geöffnet haben, dass Wettbewerb und freier Markt keineswegs Garanten für Effizienz und optimale Ergebnisse sind, sondern dass Deregulierung und Entstaatlichung auch geradewegs in eine Katastrophe führen können.

Ende Oktober 2008 fand in Dresden der sog. Bildungsgipfel statt. Neben dem wichtigen Thema einer erhöhten „gemeinsamen“ Bildungsfinanzierung“ standen „gemeinsame Leitlinien“ von Bund und Ländern im Bereich der Bildung an erster Stelle der Agenda. Also etwa die Forderung nach nationalen Bildungsstandards, nach vergleichbaren Zugangsregeln zu den Hochschulen, nach einem bundesweiten Stipendiensystem, nach der Fortentwicklung des nationalen Hochschulpakts.

Kurz: Es hat sich offenbar ein dringender Bedarf nach Gemeinsamkeit und länderübergreifenden staatlichen Rahmenseetzungen herausgestellt.

Sie erinnern sich sicherlich noch gut daran: Erst vor drei Jahren, Ende 2005, wurde die „Mutter aller Reformen“, die Föderalismusreform, verabschiedet. Ein wichtiger Bestandteil dieser Reform, war, dass die Rahmengesetzgebungs-Kompetenz des Bundes im Hochschulwesen noch weiter aufgeweicht und zugunsten der Länderzuständigkeit weitgehend abgeschafft wurde. Es war der Systemwechsel vom kooperativen Föderalismus zum Wettbewerbsföderalismus.

Als Begründung für die Vermehrung der Länderzuständigkeiten hörte man landauf landab, dass mehr Deregulierung und mehr Wettbewerb zwischen den Ländern ermögliche und dass dies unser gesamtes Land – endlich – voranbrächte.

Schon vier Jahre später muss man aber nun erkennen, dass der Wettbewerb zu Partikularismus, z.B. zu einem Verlust der Vergleichbarkeit der Abschlüsse, zu einem Chaos bei den Zugangsbedingungen führte und dass nationale Standards und Rahmenseetzungen unumgänglich sind.

Es ist doch geradezu ein Schildbürgerstreich: Zuerst mauern die Länder die Tür zum Bund zu und jetzt will der Bund z.B. im Rahmen des Konjunkturprogramms Geld auch in Bildung investieren. Aber das darf er eigentlich gar nicht. Also muss man die so dringend notwendigen Investitionsmittel in Schulen und Hochschulen, als „energetische“ Sanierung umdefinieren. Das hilft zwar auch, aber die Hochschulen brauchen mehr und anderes als Fassadendämmung und wärmeisolierte Fenster.

Es ist schon ziemlich grotesk: Da bietet der Bund auf dem Bildungsgipfel im letzten Herbst für die Fortführung des Hochschulpakts Milliarden für den Ausbau der Hochschulen um 275. 000 Studienplätze an, damit der demografisch bedingte Anstieg der Studienbewerber und die doppelten Abiturjahrgänge aufgefangen werden können.

Doch die im Wettbewerb stehenden Länder brauchen Monate um ein Konzept zustande zu bringen, wie sie die Mittel verteilen wollen.

Wir erleben mittlerweile im Wochentakt, wie sich Bund und Länder in Bildungsfragen nicht einigen können und am Ende mit einer schlichten Vertagung der kritischen Punkte verbleiben.

Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) von Bund und Ländern hat Anfang April auch die Einführung eines Stipendiensystems beerdigt.

Oder ein Beispiel aus der Schulpolitik: Früher gab es bundesweit eine weitgehend einheitliche Besoldung. Dann wurde beschlossen, dass die Länder das Gehalt jeweils selber festlegen sollen. Reiche Bundesländer können aber mehr zahlen als arme Länder. Deshalb werden die Lehrerinnen und Lehrer jetzt mit Geld aus den armen Ländern weggelockt. Jetzt gibt es in den armen Ländern zu wenig Lehrerinnen und Lehrer. Das ist Wettbewerb auf dem Rücken der Schulkinder.

Geradezu ein bildungspolitischer Skandal ist das Chaos bei der Hochschulzulassung. Obwohl fast zwei Drittel der neuen BA/MA-Studiengänge zulassungsbeschränkt sind, blieb jeder fünfte dieser Studienplätze frei, weil sich die Hochschulrektoren einem angeblichen „Zulassungszentralismus“ verweigern. Nach einer Umfrage des Handelsblatts vom 3. März dieses Jahres blieben z.B. an der Goethe-Universität Frankfurt im Wintersemester 807 Plätze in zulassungsbeschränkten Fächern unbesetzt – das waren rund 19 Prozent ihrer Kapazität. Sogar mehr als 30 Prozent blieben z.B. in den Fächern Wirtschaftspädagogik oder Biologie unbesetzt.

An der TU Dresden sind die Erstsemesterplätze lediglich zu 82 Prozent ausgelastet.

An der Elite-Uni FU Berlin und an der Universität Duisburg-Essen blieben im Winter fünf Prozent der an beiden Universitäten zusammen insgesamt fast 8 000 Erstsemester-Studienplätze unausgelastet, weil zu viele Bewerber letztlich doch anderswo hin gingen und die Zulassungsbeschränkungen offensichtlich zu hoch angesetzt waren, berichtet das Handelsblatt.

Durch unausgeschöpften Kapazitäten werden nicht nur Steuergelder vergeudet, sondern es werden tausende von studierwilligen jungen Menschen, die keinen Studienplatz bekommen, enttäuscht und entmutigt.

Doch der Kleinstaaterei in der Hochschulpolitik war die „Zentral“-Stelle für die Studienplatzvergabe ein Dorn im Auge. Hinzu kam noch, dass die nunmehr für die Hochschulen weitgehend allein zuständigen Länder die vorherrschende Wettbewerbsideologie auch noch auf die Hochschulen ausdehnten. Im „Wettbewerb um die besten Köpfe“ drängten die Hochschulen darauf, ihre Studierenden selbst auswählen zu dürfen.

Viele Hochschulrektoren spielen sich seither auf wie Duodezfürsten und verteidigen, wie das Chaos bei der Hochschulzulassung beweist, mit aller Macht ihre winzigen „Fürstentümer“ gegen alle Vernunft und gegen staatliche Regelungen für ein einheitliches Hochschulzulassungsverfahren.

Der Start eines bundesweiten Bewerbungssystems ist gerade erst auf Herbst 2011 verschoben worden - ob es dann auch funktioniert, weiß keiner. Mit der Einrichtung einer Internet-Tauschbörse à la eBay lässt sich vermutlich das Studienplatz-Chaos nicht auflösen.

Dabei stünde bei der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) ein funktionsfähiges Portal auch für dezentrale Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zur Verfügung.

Was wir an den Hochschulen in Deutschland nicht brauchen, ist Ellbogenmentalität und die Wertblindheit der „invisible hand“, was Forschung und Lehre dagegen brauchen ist Vernunft und Sachverstand und eine der Wissenschaft angemessene Organisationsform, zu der am besten diejenigen beitragen können, die Forschung und Lehre betreiben.

Zum Glück wächst der Widerstand allmählich. So schrieb etwa selbst die FAZ vor kurzem: „Wann endlich wird die Phrase von der „internationalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems“, die stets herhalten muss, um sinnwidrige Belastungen eines durchaus funktionierenden Systems zu begründen, an dem gemessen, was das deutsche Hochschulsystem ja bereits ist: nämlich international wettbewerbsfähig.“

Ich könnte Ihnen noch an vielen Beispielen wie etwa auch am Beispiel der Studiengebühren belegen, dass Markt und Wettbewerb als Steuerungsinstrument für die Hochschulen, für die Lehre und die Forschung zu Fehlsteuerungen, wenn nicht gar ins Chaos führen. Leider habe ich das mir zugestandene Zeitbudget jetzt schon überschritten.

Ich komme also zu meinem Fazit:

- Bildung als „Ware“ führt nicht zu „wahrer Bildung“. Die Wettbewerbs- und Marktparadigmen zur Steuerung der Hochschule sind ein Irrweg.
- Hochschulpolitik tut Not.
- Die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden ist aufgefordert, wieder eigenständig und orientiert an bildungs- und wissenschaftspolitischen Prinzipien nach alternativen Wegen für eine Re-Reform der Hochschulen zu suchen.





## II. Texte zu den Workshops

### Workshop 1: Frühkindliche Erziehung und Bildung unter Druck

- 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Berufe: Erzieherin, Sozialpädagogen, Sozialarbeiterin, Kinderpsychologin, Ausbilder und Weiterbildung, Sonderschullehrerin und Grundschullehrerin
- Fachliche Leitung: Holger Dehnert  
Fachberatung Tagesangebote für Kinder, Paritätischer Wohlfahrtsverband NRW
- Leitung: Joachim Schmidt v. Schwind

Die Aktualität unserer Tagungsthemen lässt sich an einigen wenigen Überschriften von Zeitungsartikeln der vergangenen Woche nachweisen: „Warnstreik - Gesundheitstarifvertrag für Erzieherinnen“, „Lebenserzieherinnen: Ihr Job ist laut, stressig und macht krank“, „Kinderhüten macht krank“, „Probleme in den Kindergärten werden nicht wahrgenommen“, „Kinder statt Karriere“ und „Kirchliche Einrichtungen der Diakonie wollen Tarife“. Die Stimmung in der Gruppe war entsprechend gut.

Die Workshop-Themen „Frühkindliche Erziehung“ und „Bildung unter Druck“ wurden - nach einem kurzen historischen Überblick über die unterschiedlichen Entwicklungen in deutschen Tageseinrichtungen für Kinder - an theoretischen und praktischen Beispielen diskutiert.

Zunächst wurden kurz zwei der vielen negativen Auswirkungen des neuen, seit August 2008 geltenden NRW-Kinderbildungsgesetzes KiBiZ auf die Arbeit für und mit den Kindern angerissen:

Erster Punkt war das neue Pauschalssystem bei der Finanzierungsregelung für den Träger. Die Tarifbindung der Gehälter bei den Mitarbeiterinnen ist deshalb jetzt stark gefährdet, weil das Land und die Kommunen bisher die Personalausgaben mit finanziert haben. Auch, wie eine der Anwesenden berichtete, sei sie als Ältere für den Träger zukünftig zu teuer. Neueinstellungen von jungen Mitarbeiterinnen ist billiger.

Und, wie die per Bundesgesetz vorgesehenen Kindergartenplätze von 20% für Kinder unter drei Jahren bis 2010, bei einem aktuellen Stand von 14% in NRW, eingerichtet werden könnten, blieb allen Fachleuten ein Rätsel.

#### Der Bildungsbegriff

Die Diskussion über die Elementarpädagogik führte dazu, dass hier nach Möglichkeiten zur „Bildung“ gesucht wurden. Wenn bisher das „Soziale Lernen“ im Kindergarten sich abgrenzte vom „Schulischen Lernen“, so wird zunehmend mit einer Umdeutung des Bildungsbegriffs eine Änderung der Erziehung im Kindergarten eingeleitet. Die Sorge der Eltern, dass ihre Kinder im Kindergarten nicht ausreichend gefördert werden, um den „Ernst des Lebens“ in der Schule meistern zu können, wird genutzt, neue Konzepte und Ideen einzuführen.

Der Sputnik-Schock des Westens, dass der Osten unerwartet das Weltall eher in Besitz nehmen konnte, führte zur ersten „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964). Jetzt werden die PISA-Studien von interessierter Seite instrumentalisiert und zur neuen „Bildungskatastrophe“ gedeutet. Die PISA-Studien sagen jedoch über Bildung überhaupt nichts aus. Die Kindertageseinrichtungen sollen sich gefälligst an den Schulen orientieren. Auch „offenes Spielen“ ohne Programm und mit allenfalls minimaler Aufsicht wollen die Eltern nicht. Auch im Kindergarten sollen die Kinder angeleitet werden.

Durch eine Bildungsvereinbarung soll eine Stärkung der Bildungsprozesse erfolgen. Nicht nur mit dem jährlichen Dokumentieren der Leistung des Kindes durch die Erzieherin, was nicht im Gesetz vorge-schrieben ist, von den Eltern dennoch unterschrieben werden muss, ist der Weg vorgezeichnet. In-zwischen werden die Leistungskontrollen auch von den Trägern gefordert.

Aus den dutzenden von Definitionen über Bildung, haben wir im Workshop über zwei grundsätzliche Ansätze unterschieden:

## **Die funktionalistische oder zweckorientierte Bildung**

In der frühen Kindheit bringen Erwachsene (Eltern, Erzieherinnen, etc.) bisher den Kindern bei, was und wie sie etwas sehen, lernen und verstehen sollen. Ihr Wissen und Können wird den Kindern in den ersten sechs Jahren vermittelt.

## **Humanistische oder human-soziale Bildung**

Ein Kind macht eigene Erfahrungen. Daraus entsteht ein verändertes Weltverständnis. Kinder können und wollen sich bilden. Sie haben von Natur aus Selbstbildungspotentiale und einen Erkenntnistrieb (Neugier). Um diese nutzen zu können, brauchen Kinder eine „vorbereitende Umgebung“, Emotionalität und Möglichkeiten für ihre Phantasie. Fragen wir uns in ausreichendem Maße bei der Entwicklung von pädagogischem Handeln: Was könnte das Kind tun und wie tut es das? Was geschieht, wenn das Kind bildend tätig wird? Bildungszugang, egal wo. Pädagogische Bildungsarbeit ohne Bildungsziele. Wir sollten den 3-6jährigen Kindern nicht dauernd etwas beibringen wollen. Wir Erwachsenen wollen immer danach einen Erfolg haben oder sehen. Deshalb ist das Besserwissen der Erwachsenen kein Maßstab und Orientierung für Erziehung und Bildung.

Was haben wir stattdessen? Die funktionalistische, zweck- und erwachsenenorientierte Bildung.

95% der Deutschen denken so. Auch das Gros der Erzieherinnen. Dem Bildungsverständnis nach gibt es immer „den Bedarf der Gesellschaft“. Aus diesem Bedarf werden Bildungsziele extrahiert. Diese Ziele werden den Kindergärten angetragen, z.B. aktuell Sprachförderung.

Kinder sollen so und so sprechen. Wie können diese Ziele vom Kind erreicht werden? Wie können sie zu einem eigenen Sprachverständnis kommen? Wie kann die Erzieherin bei so großen Kindergruppen ein Mitteilungsbedürfnis bei dem einzelnen Kind erarbeiten? Lehrer wollen nicht nur als Erzieherin in der Grundschule tätig sein, sondern als Lehrerinnen arbeiten.

Hier kommt der bewusst gelenkte Trend zur Wirkung. Die Ängste der Eltern, die bei Nichterreichen bestimmter Qualifikationen ihrer Kinder mit Selektion rechnen müssen. Das führt dazu, dass die Defizite erfasst werden müssen. Diese Defizite müssen „gefördert“, also abgestellt werden. Deshalb muss erforscht werden, wie diese Förderung aussehen könnte.

„Wissenschaftliche Forschung ist immer Interessenorientiert“ sagt Jürgen Habermas. Transnational tätige Dienstleister für Konzeptentwicklung bieten sich an. Sie wollen damit Geld verdienen. „Das Geld ist in solchen Konzeptentwicklungen besser angelegt als z.B. bei Banken in Island.“ Funktionsorientierte Problemlösungen haben eine hohe Anfälligkeit für vielfältige Ansätze und Initiativen zur Privatisierung. Vorreiter und kräftiger Förderer der Privatisierung im Bildungsbereich in Deutschland ist die Bertelsmann-Stiftung.

Neoliberale Ansätze zeigen sich zum anderen darin, dass deren Konzepte so entwickelt sind, dass diese deren Marktvorstellungen entsprechen. Hier wird frühzeitig aussortiert, was nicht in den Markt passt. Und davor haben die Eltern Angst, dass ihre Kinder nicht den Anforderungen des Marktes entsprechen. In der Öffentlichkeit unterstützt die Dramatisierung der „Nicht-Marktreife“ und der damit einhergehenden Abwertung diese Angst. Der Selektionsdruck nimmt zu. Förderprogramme müssen her. Auch private Anbieter von Tageseinrichtungen scheinen besser. Es wird propagiert, dass in den normalen Kindertagesstätten Möglichkeiten des Ausgleichs fehlen.

Aber auch hier hilft Bertelsmann mit Hochglanzbroschüren und Programmen.

Der Schwerpunkt der Diskussion auf die Tagesarbeit im Fachbereich, hat allen sehr gut gefallen. Eine Fortsetzung der Arbeit des AK Bildung und Erziehung Attac-Köln, war deutlich zu erkennen.



## Workshop 2: Eine Schule für alle

Leitung: Oswald Pannes

Der Forderung "eine Schule für alle!" droht ein inflationäres Schicksal. Seit geraumer Zeit kursiert sie unter allen Kritikern des bestehenden Bildungs-, vor allem Schulsystems in Deutschland. Dahinter stehen aber recht unterschiedliche Konzepte. Die einen zielen mit ihrer Forderung in erster Linie auf die Institutionalisierung gemeinsamen Unterrichts für behinderte und nicht behinderte Kinder in einer Schulform. Dagegen verstehen andere - allen voran die SPD - darunter einen alten, in früheren Jahren schon als "kooperative Schule" gescheiterten Ansatz - ein Zweisäulenmodell, das die selbstständige Weiterexistenz des Gymnasiums vorsieht. Als breitetes Verständnis der Forderung "eine Schule für alle!" schält sich aber in letzter Zeit ein Konzept heraus, das alle Schulformen in integrierter, komplett durchlässiger und nicht selektiver Form unter einem Dach sieht.

### Probleme des Bildungswesens

In diesem Sinne wird die Forderung für diesen Workshop postuliert. In diesem Sinne steht sie auch als zentrale Position, in der die Lösungen der gravierendsten der aktuellen Probleme des deutschen Bildungswesens zusammenfließen. Hierbei handelt es sich bekanntermaßen um eine allumfassende Misere:

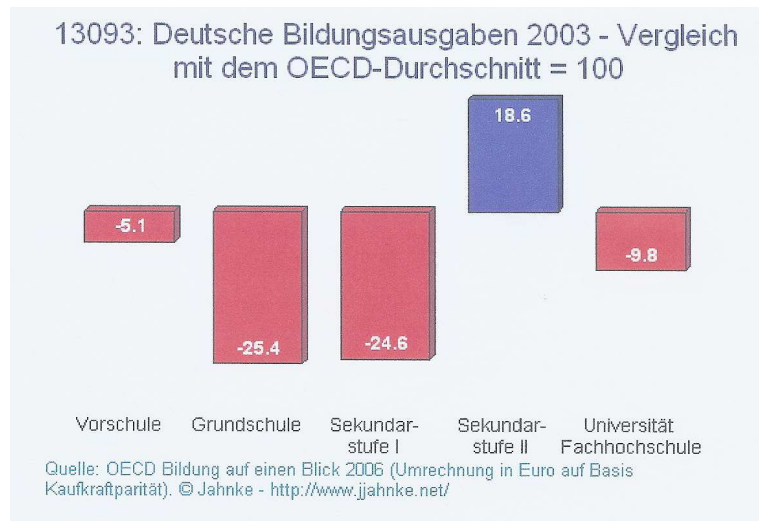
- von unzulänglichem System der Kinderbetreuung
- über ein zergliedertes Schulwesen,
- dessen augenfälligstes Resultat hohe Abbrecherquoten und chancenlose Haupt- und Förderschulabgänger sind,
- Hochschulen, die durch Bologna-Strukturen und Ökonomisierungsstrategien zerrieben werden,
- ein Berufsbildungssystem, das längst nicht mehr den aktuellen Anforderungen genügt
- bis hin zu immer drastischer reduzierter Jugendarbeit
- und verkümmender Weiterbildung.

### Umfassende Selektion

Wenn auch die eine Schule für alle weder in die Kinderbetreuung noch direkt in die Hochschulen oder in die Berufsausbildung hineinreicht, so stellt sie doch den aussichtsreichsten Ansatz zur Behebung des entscheidenden Grundübels des gesamten Bildungswesens dar: der umfassenden Selektivität und damit der vielfachen Betonierung von Chancenlosigkeit sowie sozialer und behinderungsbedingter Benachteiligungen. Schule ist die zentrale Instanz dieses Wirkungszusammenhangs, die entscheidende Ebene sozialer Weichenstellung und Chancenverteilung durch das verhängnisvolle Aufsplitten der Kinder in vorgeblich begabte und vorgeblich nicht begabte - den Verweis in die Aussichtslosigkeit der Förderschulen oder der Hauptschule einer- und die Beförderung auf den "Königsweg" des Gymnasiums andererseits

Obwohl nur knapp 50 % der Hochschulzugänge über das gymnasiale Abitur erreicht werden, manifestiert sich vor allem hier die soziale Akzentsetzung der Verteilung von Bildungschancen - oder eben der Verteidigung von Bildungsprivilegien. Dies spiegelt sich auch wider in der Verteilung der Bildungsaufwendungen in den öffentlichen Haushalten:

Lagen im Jahr 2003 die Ausgaben für die Gymnasien in Deutschland um 18,6 % über dem Durchschnitt der OECD-Länder, so unterschritt die Finanzierung der Vor-, der Grund- und der Hauptschulen sowie der Hochschulen diesen Durchschnitt um 5,1 % bis 25,4 %.



Das Resultat dieser Selektion zu Lasten sozial sowie migrations- oder behinderungsbedingt benachteiligter Kinder und Jugendlicher ist in dreifacher Hinsicht äußerst negativ:

- Zum einen wird der Gesellschaft in sozialer Hinsicht schwerer Schaden zugefügt: Jahr für Jahr wird ein großer Anteil von Kindern auf den Weg der drastisch verminderten Chancen verwiesen werden, bleiben ihnen also begabungsgerechte Weiterentwicklungen verwehrt. Später als Jugendliche und Erwachsene leben sie größtenteils in prekären Verhältnissen und sind damit häufig anfällig für deviante Verhaltensformen, Delinquenz, Suchtprobleme und totalitäre Anschauungen.
- Zum zweiten entstehen durch die schulische Selektion in volkswirtschaftlicher Hinsicht permanente hohe Schäden: Chronischer Fachkräftemangel zwingt die Unternehmen zu kostspieligen Ersatzlösungen. Und die herausselektierten Jugendlichen und Erwachsenen sind in großer Zahl auf Transferleistungen, also gesellschaftlich belastende, unproduktive Aufwendungen angewiesen.
- Aus pädagogischer Sicht ist es schlichtweg verheerend, wenn Kindern aufgrund von sozialen oder physischen Faktoren die ihren Begabungen und Lernbedingungen entsprechenden Bildungswege verbaut werden.

Die Folgen der Selektionsprozesse unseres Bildungswesens sind also nicht hinnehmbar. Die zugrundeliegenden Strukturen, vor allem also die Vielgliedrigkeit des Schulwesens, sind aufzuheben. Die sozial, volkswirtschaftlich und pädagogisch angesagte Forderung der Stunde heißt: **eine Schule für alle!**

### Begriffliche und konzeptionelle Vielfalt

Die Diskussion über diese Forderung ist allerdings aktuell - wie schon einleitend angedeutet - durch eine verwirrende Vielfalt in Begrifflichkeit und in der konzeptioneller Ausrichtung geprägt: Synonym, aber mit unterschiedlicher Akzentsetzung ist auch die Rede von Gemeinschaftsschule. Oft polemisch abwertend ist die Rede von der Einheitsschule. In konzeptioneller Hinsicht wird der Vorstellung einer alternativlosen allgemeinen integrierten Schule vom 1. bis zum 13. Schuljahr in minimal voneinander abweichenden Varianten das Zweisäulenmodell gegenüber gestellt. In dessen grundlegender Struktur steht dem unangetasteten Gymnasium als der einen Form eine gemeinschaftliche Schulform mit der Möglichkeit aller Abschlüsse als zweite Form gegenüber. Die gravierenden Mängel dieses inzwischen in einigen Bundesländern eingeführten Modells sind Gegenstand des Referats von Anne Ratzki und des Workshops 5.

### Dimensionen notwendiger Veränderungen

Nach dem hier vertretenen Verständnis kann die Forderung "eine Schule für alle" nur in Form der oben genannten alternativlosen allgemeinen integrierten Schule von Klasse 1 bis 13 realisiert werden. Die Grundmerkmale der Inklusion behinderter Schülerinnen und Schüler, völliger Durchlässigkeit und intensivster Binnendifferenziertheit setzen über die bundesweit einheitliche Strukturveränderung eine

Fülle von quantitativen und qualitativen Neuerungen voraus, die von der drastischen Senkung der Klassenfrequenzen und der Personalschlüssel über die Erneuerung von Lern- und Arbeitsformen, grundlegender Veränderung der Lehrerfortbildung bis zu erheblich gesteigerter materieller Ausstattung der Schulen reichen.

Vorausgesetzt ist auch der schrittweise Abbau der Gymnasien sowie die Einbeziehung aller privaten Schulen in das öffentliche Schulwesen.

Vorausgesetzt ist vor allem aber auch eine neue Zielausrichtung der allgemeinen Schulbildung:

- weg von oberflächlicher, auf Test- und Abfragewissen reduzierter Orientierung auf berufliche Verwertbarkeit
- hin zum Anstreben allseits entwickelter Persönlichkeitsprofile mit den individuell erreichbaren Kenntnis- und Fertigungsgraden sowie mit hohen sozialen, kommunikativen und kooperativen Kompetenzen.

### **Mächtige Gegnerschaft - Traditionalismus**

Derart weitgehenden Veränderungen stehen zurzeit noch mächtige Interessen mit einerseits traditionalistischer und andererseits neoliberal geprägter Ausrichtung entgegen. Auf der traditionalistischen Seite - bestimmt von rückwärts gewandten Wertvorstellungen und Familienbildern - findet sich eine krude Mischung aus Elitedenken, Orientierung auf Bildungsprivilegien und auf Erhalt des sozialen Status.

Diese Kräfte sind getragen vor allem durch Elternverbände, Philologenverband sowie durch konservative Kreise in Politik und Kirche. Sie verfügen über eine hochgradige Vernetztheit und hohes politisches Durchsetzungsvermögen. Sie setzen ihr Potential intensiv zur Verteidigung des vielgliedrigen Schulsystems und insbesondere der Unantastbarkeit des Gymnasiums ein, lehnen die Forderung nach einer Schule für alle und im Vorfeld schon den Ausbau der Gesamtschule ab.

Die bildungspolitische Ausrichtung in Bund und Ländern folgt zurzeit noch weitgehend der von solchem Traditionalismus bestimmten Richtung.

### **Mächtige Gegnerschaft - Neoliberalismus**

Stärker auf der Höhe der Zeit sind die Bestrebungen, die von neoliberaler Seite an das Schulwesen herangetragen werden. Sie sehen sehr wohl die Qualifikationsdefizite, die aus der rigiden Selektion sowie aus der Fülle qualitativer und quantitativer Mängel resultieren. Und sie erkennen auch den volkswirtschaftlichen Schaden, der mit dem permanenten Brachliegen breiter Begabungspotentiale, der damit organisierten Chancenlosigkeit und ihren sozialen Folgen einhergeht.

Die aus diesen Erkenntnissen resultierenden Forderungen neoliberaler Kräfte nach qualitativen Verbesserungen im Schulwesen stimmen partiell mit den hier vertretenen Vorstellungen überein. Keine Übereinstimmung besteht aber hinsichtlich der gesellschaftlichen und pädagogischen Zielausrichtung. In diesem Punkt ist die neoliberale Auffassung am Funktionieren von Individuum und Gesellschaft für Markt und Wirtschaft orientiert, nicht aber an der Zielsetzung demokratisch interagierender emanzipierter Persönlichkeiten.

Aus der Sicht der Forderung nach einer Schule für alle ist der Staat in der Pflicht, das Bildungswesen energisch im Sinne dieser letzteren Zielsetzungen zu erneuern und die erforderlichen finanziellen Mittel für Umstrukturierung und zukünftigen Betrieb zur Verfügung zu stellen. Dagegen hat in neoliberaler Optik der Staat mehr die Funktion, alle infrastrukturellen Bedingungen für ein optimales Funktionieren der Wirtschaft zu sichern. Dies umfasst auch ein Bildungswesen, das nicht in erster Linie auf Selektion, sondern auf berufs- und markadäquate Resultate setzt.

Über diese infrastrukturensichernde Funktion des Staates hinaus sind aus neoliberaler Sicht alle öffentlichen Ausgaben - also auch die für Bildung - möglichst knapp zu halten, damit der Ressourcenfluss zur Umverteilung nicht versiegt. Entsprechend stark werden von dieser Seite Bestrebungen zur Privatisierung im Bildungswesen unterstützt bzw. - so etwa die umtriebigen und vielfältigen Bemühungen der Bertelsmann-Stiftung - auch massiv vorangetrieben.

## **Kampf nach zwei Seiten**

Das Engagement für eine Schule für alle kann sich also nicht im Bekämpfen der zurzeit vordergründig dominierenden traditionalistischen Bestrebungen und ihrer politisch-administrativen Exponenten erschöpfen. In gleichem Maße ist es erforderlich, die marktorientierte Vereinseitigung von Bildung sowie die zügig voranschreitende Verbetriebswirtschaftlichung und Privatisierung von den Kindergärten bis zu den Hochschulen abzuwehren. Nur wenn es gelingt, in beiderlei Hinsicht eine klare Trendwende herbeizuführen, kann mit der alternativlosen einen Schule für alle ein Schulwesen entstehen, das sowohl im Interesse der Kinder und Jugendlichen als auch in gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Hinsicht für eine demokratische Entwicklung steht.

Zu erringen sind solche Erfolge nur dann, wenn es gelingt, alle demokratisch orientierten Kritiker des aktuellen Bildungsgeschehens zu einen und zu mobilisieren, dabei klar definierte gemeinsame Zielvorstellungen zu entwickeln und Scheinlösungen - vor allem Zweisäulenmodelle - zu überwinden. Ein weiter Weg also, der viel Kraft, Initiative und Durchhaltevermögen erfordert!



## **Workshop 3: Ökonomisierung der Hochschulen**

Leitung: Felix von Hatzfeld

Der Workshop verlief in zwei Phasen: In der 1. Phase haben wir darüber diskutiert, wie der derzeitige Stand der Privatisierung an den Universitäten ist. Im Laufe des Gesprächs wurde deutlich, dass eine Neudefinierung von "Bildung" mit der Umstrukturierung des Bildungssystems Hand in Hand geht. Der neue Begriff von Bildung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Bildung als eine Ware angesehen wird, mit der sich in Zukunft immer mehr Profit machen lassen wird. Diese Neudefinition führt unserer Ansicht nach zu einer Verengung dessen, was wir unter Bildung verstehen. An die Stelle eines umfassenden Begriffs von Bildung tritt so ein instrumentelles Verständnis, in dem Bildung nicht mehr als Selbstzweck, sondern als Mittel zur (Selbst-)Vermarktung auf dem Arbeitsmarkt angesehen wird. Im Laufe der 2. Phase des Workshops versuchten wir, die Folgen dieser Verengung des Bildungsbegriffs aufzuzeigen, und erarbeiteten unser eigenes, umfassendes Verständnis von Bildung.

### **Unternehmen Universität**

In der 1. Phase – die aufgrund der Vorkenntnisse und Diskussionsinteressen der TeilnehmerInnen deutlich kürzer als geplant ausfiel – wurde an verschiedenen Beispielen deutlich, dass der Prozess der Privatisierung der Universitäten insgesamt schon fortgeschritten ist, sich aber kein einheitliches Bild zeigt. Während einzelne Universitäten schon so wie ein Unternehmen geführt werden, befinden sich andere noch im Prozess des Wandels. Zudem ist der Prozess keineswegs unumkehrbar: Sollte sich weiterhin deutlicher Protest von unterschiedlicher Seite zeigen – wie zuletzt während des Bildungsstreik im Juni – so könnte die Ökonomisierung der Unis aufgehalten, vielleicht sogar rückgängig gemacht werden.

Den grundlegendsten Wandel stellt sicherlich die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen dar. Sie ermöglicht zwar vordergründig eine Beschleunigung des Studiums und eine Erhöhung des "Studenten-Outputs" insgesamt, ist aber mit einer allgemeinen Dequalifizierung des ersten akademischen Abschlusses verbunden. Bisher ist unklar, ob dieses "Schmalspurstudium" auf dem Arbeitsmarkt überhaupt nachgefragt werden wird. Und durch die Aufteilung wird die Zahl derjenigen reduziert, die in den Genuss einer tatsächlich akademischen Bildung (Master) gelangen.

Als ein typisches Beispiel einer auf Öffentlichkeitswirksamkeit ausgerichteten Reform kann die so genannte "Exzellenzinitiative" angesehen werden. Sie führt angeblich zu einer qualitativen Verbesserung der Studienmöglichkeiten (was aber nur für einige wenige Studenten gilt), tatsächlich aber zu einer Aufteilung der Universitätslandschaft in ausreichend, vielleicht sogar gut finanzierte "Spitzenunis" und (weiterhin, dann vermutlich noch stärker) unterfinanzierte "Normalunis".

Bezogen auf die Situation in Nordrhein-Westfalen lässt sich ebenfalls erkennen, dass scheinbar fortschrittliche "Reformen" heutzutage eine Verschlechterung der Gesamtsituation bewirken: Das so ge-

nannte "Hochschulfreiheitsgesetz" erhöht vorgeblich die Autonomie der Universitäten, wobei "Autonomie" aber keinesfalls so etwas wie die Möglichkeit der Selbstbestimmung oder die Freiheit der Lehre meint, sondern dass die Unis nun "selbständig" die mangelhafte Finanzierung "gestalten dürfen".

Wenn man die Akteure, die diesen Wandel der Universität voran treiben, etwas genauer betrachtet, wird offenkundig, weshalb die Ökonomisierung die entscheidende Form der "Erneuerung" darstellt: Hinter dem Umbau stehen wirtschaftsnahe Organisationen und Verbände wie die berühmt-berüchtigte „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“ (deren Einfluss sich z.B. auf [www.unicheck.de](http://www.unicheck.de) zeigt), der "Stifterverband für die deutsche Wissenschaft" (an dem z.B. BASF, EON, Deutsche Bank, BDI, BDA, DIHT beteiligt sind) und last but not least das Centrum für Hochschulentwicklung CHE, hinter dem sich der Mediengigant Bertelsmann verbirgt. Sie haben nicht nur Interesse an möglichst effizient und zielgenau auf den Arbeitsmarkt zugerichteten Studenten, sie wollen auch den "Bildungsmarkt" erschließen, den Medienkonzerne als Wachstumsmarkt ansehen. Die prognostizierte Vervielfachung der Umsätze innerhalb von 20 Jahren erscheint einfach zu verlockend...

Auch über die zukünftige Finanzierung der Bildungsausgaben hat man sich schon Gedanken gemacht, und da in das neoliberale Weltbild eine öffentliche Finanzierung nicht passt, sollen Geld z.B. von Unternehmen kommen. Weit verbreitet ist bereits die Finanzierung durch Drittmittel und die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Lehrstühlen und Unternehmen, die angeblich nicht die Freiheit der Lehre beeinflusst (nur böartige Menschen vermuten, dass z.B. einer der größten Computerspielhersteller der Welt Einfluss auf die Forschung zur Auswirkung ebensolcher Spiele auf das Lernverhalten nehmen könnte). Zunehmender Beliebtheit erfreut sich auch das „Sponsoring“, z.B. von 21 Hörsälen an der Uni Mannheim oder der „Kühne School of Logistics and Management“ des gleichnamigen Logistikunternehmens<sup>3</sup>.

Wie der Umbau der Universitäten im Detail aussehen wird, lässt sich noch nicht erkennen, sicher ist aber, dass er – wenn er so weitergeht, wie bisher – zu grundlegenden Veränderungen führen wird. Aus Sicht der Workshop-Teilnehmer ergab sich so das Bedürfnis, sich einmal darüber zu verständigen, welcher Bildungsbegriff unserer Ansicht nach sinnvoll ist und welches Verständnis offenbar von den Protagonisten der Ökonomisierung vertreten wird.

### **"Wissenschaftliche Weltsicht" contra "Vorbereitung auf einen qualifizierten Beruf"**

Ein generelles Problem in der Diskussion um den Bildungsbegriff ist, dass ehemals fortschrittlich besetzte Begriffe in der Bildungsdiskussion eine Umdeutung erfahren (haben).

Dies gilt beispielsweise für die oben angesprochene "Autonomie" der Hochschule, die durch die Privatisierungspolitik gerade in Frage gestellt wird, da nur eine von Unternehmen unabhängige und (auf Jahre) gesicherte staatliche Finanzierung die Grundlage für eine wirklich freie Forschung darstellen kann (auch wenn selbst bei öffentlicher Finanzierung gewisse Abhängigkeiten gegeben sind, die aber vergleichsweise gering sind).

Insofern ist nicht nur eine Verständigung über Elemente eines Bildungsbegriffs notwendig, sondern diese sind immer so zu verstehen, dass sie auf eine emanzipative (Selbst-)Bildung ausgerichtet sind.

Vor dem Hintergrund der weiter fortschreitenden Verwissenschaftlichung der Berufswelt sahen wir folgende Elemente einer umfassenden, auf die "Befreiung aus der Unmündigkeit"<sup>4</sup> zielenden Bildung:

- die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit mit dem Ziel der Authentizität;
- die Grundlagen des Bildungsprozesses sollten Solidarität, Mitbestimmung und Autonomie sein;
- Lernende und Lehrende sollten im Sinne Klafkis "involviert" sein;
- Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit, die auch ein In-Frage-Stellen der wissenschaftlichen Weltsicht sowie des eigenen Selbstverständnisses beinhaltet;

---

<sup>3</sup> Die Informationen beruhen weitgehend auf dem „Privatisierungsreport Nr. 6 – Schöne neue Hochschulwelt“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der auf der Seite [www.gew.de](http://www.gew.de) als PDF-Datei herunter geladen werden kann.

<sup>4</sup> Ob man heute noch von der Befreiung aus einer „selbst verschuldeten“ Unmündigkeit sprechen sollte, müsste einmal diskutiert werden. „Bewusstseinsproduzenten“ wie Bertelsmann, die gezielt ein Programm vertreten, das demjenigen der Aufklärung widerspricht, haben zweifelsohne einen großen Anteil an der heutigen Unmündigkeit, die trotz enormer Fortschritte im Bereich der Wissensproduktion und Wissensvermittlung fast noch größer erscheint als zu Zeiten Kants.

- die Aneignung von Kultur unterschiedlicher Herkunft sowie eine "Erdung" in der Gesellschaft, in der man lebt, ohne diese (im Vergleich zu anderen Ländern) als höherwertig zu empfinden;
- Aktivität während des Lernprozesses, vor allem auch durch Auseinandersetzung und Kommunikation mit anderen Menschen;
- Weltaneignung im Sinne einer Teilhabe am Dasein mit anderen, nicht im Sinne des Besitzes von "Wissenskapital", das dann besonders wertvoll ist, wenn niemand anderes darüber verfügt;
- Bildung sollte immer auch Selbstzweck sein, wenngleich die Orientierung auf eine sinnvolle Tätigkeit notwendig erscheint, solange die ökonomischen (und vermittelt auch die sozialen) Strukturen kapitalistisch sind.

Wenn man sich dagegen die schon heute abzulesenden Konsequenzen der Ökonomisierung der Universitäten vor Augen hält, wird deutlich, welche Elemente diejenige "Bildung" beinhaltet, die "Berufsorientierung" (gemeint ist die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt) als höchstes, vielleicht einziges Ziel der akademischen Ausbildung setzt:

- Wissen wird instrumentalisiert, es dient als Mittel zum Zweck, wobei über den Zweck nicht nachgedacht werden soll: der Akademiker der Zukunft ist ein - wenn auch hoch qualifizierter - "Anwender";
- die Persönlichkeitsentwicklung rückt in den Hintergrund, sie ist allenfalls dann wichtig, wenn bestimmte "soft skills" die Selbstverwertbarkeit erhöhen: Teamfähigkeit beruht so nicht auf der positiven Erfahrung zwischenmenschlicher Kontakte und Kooperation, sondern auf der Annahme, dass sie für die eigene Karriere von Bedeutung sein könnte (wie – zu anderer Zeit – z.B. eine gewisse Skrupellosigkeit im Umgang mit anderen von Vorteil sein mag);
- die "Praxisorientierung" führt zu einer Verengung und allgemein zu einer Festlegung des zu lernenden Wissens, wobei Sponsoren an der Entscheidung über relevante Lerninhalte beteiligt werden können, damit die Ausbildung „zielgenau“ verlaufen kann;
- -insgesamt entsteht durch die Zweiteilung Bachelor / Master für die Mehrheit der StudentInnen ein "Schmalspurstudiengang", der mit einer universitären Bildung im eigentlichen Sinne nur noch am Rande zu tun hat und eher eine Fortführung der schulischen Wissensvermittlung<sup>5</sup> gleicht.

### **(Nicht ganz ernst gemeintes) Fazit<sup>6</sup>**

Vor dem Hintergrund der allumfassenden Bildungskatastrophe können wir wohl mit folgenden weiteren Bildungs"reformen" rechnen:

Wir schreiben das Jahr 2017. Die schwarz-rot-gelbe Koalition (zu Guttenberg / Nahles / Koch-Mehrin) verkündet auf dem alljährlich stattfindenden 45-minütigem Bildungsgipfel (ein bisschen Tradition muss doch erhalten bleiben) die letzte Etappe auf dem Weg zur Zweigliedrigkeit des Bildungssystems: Neben die Volksschule (deren Ziel es ist, bis zur abschließenden 8. Klasse grundlegende Schreib- Lesefähigkeit sowie die sichere Beherrschung der Grundrechenarten und der Funktionen des neuesten Webbrowsers zu vermitteln) tritt fortan wieder eine 13-jährige höhere Bildung. An deren Ende haben die wenigen wirklich begabten Menschen – dank frühzeitiger Selektion – den Bachelor z.S. („zur Selbstvermarktung“) in der Tasche. Wer nicht so begabt ist, dass er reiche Eltern hat oder einen überdurchschnittlich bezahlten Halbtagsjob (andere gibt es seit der „Revolution auf dem Arbeitsmarkt“ nicht mehr) findet, kann sich mit kostenpflichtigen, modularisierten Lernangeboten (entwickelt von einer bedeutenden Stiftung) den Weg zu höheren akademischen Weihen ebnen.



<sup>5</sup> Damit soll nicht gesagt werden, dass schulische Bildung lediglich in der Wissensvermittlung besteht. Sie sollte weit darüber hinausgehen und tut dies oft. Gemeint ist, dass das Bachelor-Studium nicht mehr zu bieten hat als das, was gerade einmal ein Teil des Fundaments einer schulischen Bildung darstellt.

<sup>6</sup> Dieses Fazit beruht nicht auf der Diskussion im Workshop.



# **Workshop 4: Das Elend der Weiterbildung**

## **Der vierte Sektor zwischen Bildungsarmut und Bildungslücke**

Leitung: Erik vom Hövel

### **Thesepapier**

#### **1. Unvollendete Systembildung**

Der Ausbau der Weiterbildung zu einer vierten Säule des Bildungssystems blieb unabgeschlossen. Es fehlt an einer einheitlichen Ordnungsstruktur sowie einer ausreichenden Finanzierung. Die Föderalismusreform I hat durch die klare Trennung der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern die Desintegration noch vertieft.

#### **2. Ökonomisierung**

Die Weiterbildung zerfällt in die ungleichen Bereiche der allgemeinen und der beruflichen mit der betrieblichen Bildung als Teilbereich. Für die gesetzliche Regelung der beruflichen (und damit auch der betrieblichen) Weiterbildung liegt die Zuständigkeit beim Bund, für die allgemeine Bildung beim Land bzw. den Kommunen. Für alle drei Bereiche ist eine Ökonomisierung festzustellen. Durch die GATS-Verhandlungen besteht sogar immer die Gefahr einer noch weitergehenden Marktöffnung und damit einer vollständigen Privatisierung.

#### **3. Allgemeine Weiterbildung: Ökonomische Steuerungsmodelle**

Die Träger der allgemeinen Bildung mussten sich aufgrund der stagnierenden Finanzausstattung ökonomische Steuerungsmodelle auferlegen, auch wenn ihre Finanzierung weiterhin öffentlich bleibt.

#### **4. Berufliche Bildung: Kürzungen und Gutscheinsystem**

Die berufliche Bildung mit der Agentur für Arbeit als zentralem Akteur war jahrelangen massiven Kürzungen unterworfen. Nach den Hartz-Reformen fand eine Umorientierung von längeren Umschulungen zu kurzfristigen Trainingsmaßnahmen und Kurzqualifizierungen statt. Der längeren FbW-Maßnahmen wurden auf ein marktgesteuertes Gutscheinsystem umgestellt.

Das Gutscheinsystem ist ein Realexperiment. Neoliberalen Reformern dient es als Modell für das gesamte Bildungssystem. Das Gutscheinsystem hat die berufliche Weiterbildung unmittelbar dem Wirtschaftssystem unterworfen, wodurch die Bildung in diesem Bereich die eigene Handlungslogik und damit den Status als eigenes System zu verlieren droht.

#### **5. Betriebliche Bildung: Zwischen Luxusmarkt und Einsparungen**

Die betriebliche Bildung wird einerseits häufig in Krisenzeiten eingespart, andererseits hat sich ein schillernder, qualitativ fragwürdiger Luxusmarkt entwickelt.

#### **6. Weiterbildungarmut und Weiterbildungslücke**

In der allgemeinen, der beruflichen und z.T. auch der betrieblichen Weiterbildung herrscht aufgrund fehlender öffentlicher Mittel und kurzfristiger Betriebswirtschaftslogik Weiterbildungarmut, während die Weiterbildungslücke in Luxussegmenten der betrieblichen Weiterbildung überflüssige, überbeuerte und qualitativ fragwürdige Weiterbildungsblasen hervortreibt.

#### **7. Bildungsträger: Management, Qualitätssicherung und Vernetzung**

Die Bildungsträger bemühen sich um ein Überleben durch Bildungsmanagement, Qualitätssicherung und die Ausbildung kooperativer Strukturen. In den Netzwerken der lernenden Regionen soll u.a. eine Bildungsberatung realisiert werden. Die Lernenden Regionen sollen als Organ des Ausbaus der Weiterbildung fungieren.

## 8. Prekäre Arbeitsbedingungen

Die Arbeitsbedingungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung sind zum großen Teil prekär. Der teilweise Mindestlohn ist ein erster Fortschritt.

## 9. Finanzierung durch Unternehmen und Lernende

Die Finanzierung der Weiterbildung liegt mittlerweile überwiegend bei den Unternehmen und den Lernenden. Der Bildungsscheck ist zu kurzfristig angelegt, das Bildungssparen greift zu kurz.

## 10. Bildungsarmut setzt sich fort, Bildungsreichtum reproduziert sich

Die geringen Qualifizierten bilden sich kaum weiter, vielmehr bilden sich v.a. die weiter, die ohnehin schon viel Bildung genossen haben. Weiterbildung erfüllt kaum mehr die Kompensationsfunktion Bildungsabschlüsse nachzuholen und damit Bildungsressourcen zu erschließen. Gerade der Rückgang der Weiterbildungsförderung der Bundesagentur für Arbeit trägt hierzu bei.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist mit 43 Prozent wesentlich geringer als in Skandinavien und Österreich (70 bis 90 Prozent). Der Innovationskreis Weiterbildung setzt das realistische aber bescheidene Ziel der Mindestteilnahme jedes zweiten Erwachsenen von einer Weiterbildung pro Jahr im Jahr 2015.

Weiterbildungsteilnehmer sind vor allem die ohnehin gut ausgebildeten. Geringqualifizierte haben eine Teilnahmequote von nur 28 %. Auch die Erschließung des nicht genutzten Qualifikationspotentials von Migranten und Älteren gelingt nicht.

Der Anteil der Teilnehmenden an betrieblichen Weiterbildungskursen in Prozent der Beschäftigten in allen Unternehmen ist sogar von 32 Prozent 1999 auf 30 Prozent 2005 gefallen. Vor allem die kleinen und mittleren Unternehmen sind Problemzonen.

## 11. Scheitern des politischen Ziels "Lernende Gesellschaft"

Das lebenslange Lernen findet nicht in der Breite statt, wie sie in Konzepten einer Wissensgesellschaft politisch angestrebt wird. Die „Lernende Gesellschaft“ ist Teil des EU-Projekts zur Stärkung des Standorts im internationalen Wettbewerb.

## 12. Provisorische Lösungen statt Systemaufbau

Notwendig ist ein gesetzlicher Ordnungsrahmen und eine gesicherte öffentliche Finanzierung. Stattdessen wird resigniert nach Lösungen innerhalb des unfertigen Systems gesucht.

Lösungsansätze wie die Stärkung der regionaler Weiterbildungsstrukturen und –netze oder Fördersystem zur individuellen Finanzierung vermeiden die finanzielle und die Systemfrage, sie greifen ebenso zu kurz wie Diskussionen um ökonomische Professionalisierung der Träger (Bildungsmanagement, Qualitätsentwicklung), computergestützte Lernformen und den Wandel der Lernkultur.

## 13. Wandel der Lernkulturen/Schlüsselqualifikationen

Hegemonial ist der systemisch-konstruktivistische Diskurs, der eine selbstgesteuerte Lernkultur einfordert. Er antwortet auf die geänderten Kompetenzanforderungen der Wissensgesellschaft. Die erforderlichen Schlüsselqualifikationen meinen nicht konkrete Fähigkeiten, Fertigkeiten oder konkretes Wissen, sondern eine persönliche Kräfteentfaltung, wie sie im klassischen Bildungsbegriff gedacht wurde und wie sie nur in selbstgesteuerten Lernkulturen erworben werden kann. Der Wandel der Lernkulturen eröffnet daher paradoxerweise Möglichkeiten emanzipatorischer Bildung. Eine solche Integration allgemeiner und beruflicher Bildung untergräbt auch die Trennung der politischen Zuständigkeiten und macht einen einheitlichen Systemaufbau unter der Federführung des Bundes notwendig.

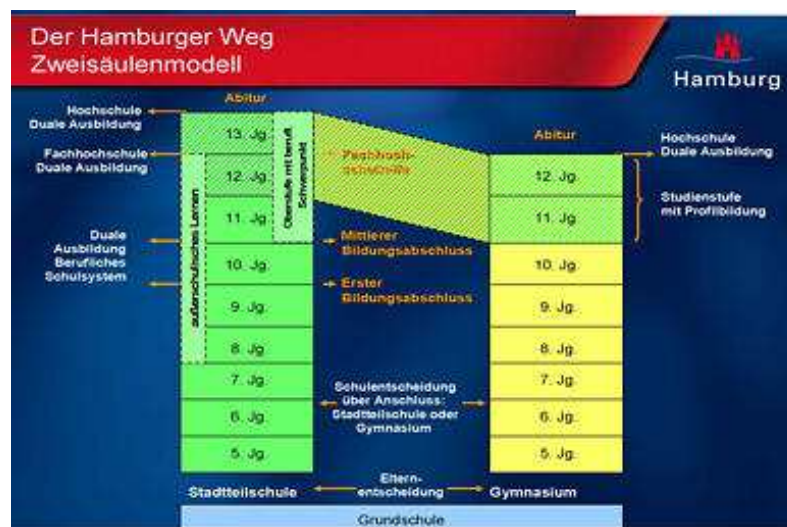


## Workshop 5: Selektion ohne Ende - Zwei-Säulen-Modell, Stadtteilschule & Co.

Leitung: Klaus Münster

Im Wesentlichen wurde die Argumentation in Anne Ratzkis Hauptreferat noch einmal eingehend nachgearbeitet. Dabei wurde zunächst unter Bezugnahme auf die entsprechende Arbeit von Karl Dieter Schuck die "Entstehungsgeschichte des mehrgliedrigen Schulsystems" in den Blick genommen. Es wurde deutlich, dass in der Geschichte der Bundesrepublik bereits dreimal die Chance einer Chancengleichheit und demokratische Interaktion ermöglichenden Schulstrukturereform verpasst wurde.

Zentrale These des Workshops war die Aussage, dass auch mit allen zurzeit in der Umsetzung, Vorbereitung oder in der offiziellen Diskussion befindlichen Modellen diese Chance zum vierten Mal verthan wird. Verdeutlicht wurde dies am Beispiel der bevorstehenden Einrichtung von Stadtteilschulen in Hamburg.



Aufgrund der Tatsache, dass das Gymnasium unangetastet als selbständige Säule erhalten bleibt, wird auch dort im Prinzip alles beim Alten bleiben. Es wird zu verschärftem Abschieben in die Förderschulen kommen. Sie wird zur dritten Säule - die neue Struktur hat, gemessen an der grundsätzlichen Zielsetzung, neben eher kosmetischen Änderungen nur neue Bezeichnungen gebracht. Eine Feststellung, die - wie die Ausführungen von Anne Ratzki zeigen - auch auf die übrigen Zweisäulenmodelle zutrifft bzw. zutreffen wird.

Im Zuge der Diskussion kamen auch Privatisierungstendenzen im Bildungswesen und die vielfältigen Interventionen nichtstaatlicher Institutionen ins Gespräch. Vor allem die weitreichenden Einflüsse der Bertelsmann-Stiftung wurden betont. Der kontroverse Verlauf der Diskussion zeigte, dass diesem Schwerpunkt noch erheblich größere Beachtung geschenkt werden muss, dass aber auch präzise Informiertheit und gewissenhafte Analyse erforderlich sind.



## Workshop 6: Lern nicht mit den Schmuttelkindern...

Leitung: Monika Domke

Im Workshop wurde der Frage nachgegangen, warum sich in Deutschland die soziale Segregation durch das sehr spezifisch aufgegliederte Bildungssystem nicht nur so hartnäckig hält, sondern sich sogar noch weiter verschärft. Warum ist es so schwer möglich, die Heilige Kuh Gymnasium zu schlachten? Warum gilt diese Heilige Kuh im Bewusstsein der Mehrheit als quasi naturwüchsig, obwohl dieses veraltete konservative 3- oder modernisiert 2-gliedrige Schulsystem nur noch in Deutsch-

land und Österreich existiert – eine Tatsache, die kaum ins Bewusstsein dringt, auch nicht von Menschen, die ins Bildungssystem involviert sind, ob als Lehrende, Lernende oder als Eltern. Wir haben Gründe und Folgen für diese weltweit einmalige, spezifische Stabilisierung von Bildungsungleichheit erörtert und mögliche Aufgabe zum Durchbrechen dieser spezifischen deutschen sowohl konservativen als auch liberalen Ideologie diskutiert.

Neueste empirische Untersuchungen von 2008 zeigen im Bewusstsein der Bevölkerung große Widersprüche in Bezug auf die Einschätzung des Bildungssystems. Drei Viertel der Befragten sind der Meinung, es gäbe keine berufliche Chancengleichheit für Jugendliche aus den verschiedenen sozialen Schichten und Kulturkreisen. Aber trotzdem halten noch 43% das Bildungssystem, das nun mal die wesentliche Voraussetzung für Berufschancen ist, für gerecht - die Westdeutschen sogar zu mehr als 50%. Dafür finden 60% der Ostdeutschen das Bildungssystem ungerecht, bei den Westdeutschen sind es "nur" 40%, immerhin.

Wenn konservative und liberale BildungspolitikerInnen trotzdem prinzipiell das Loblied auf die 3- bzw. 2-, de facto aber Viel-Gliedrigkeit des Schulsystems singen, scheint das gegen die Mehrheitsmeinung in der Bevölkerung zu geschehen. Doch das stimmt nicht so ganz, wissen sie doch den Westen hinter sich. Interessanter ist, dass zwar sowohl in West als auch in Ost mehr als die Hälfte der Meinung sind, dass durch möglichst langen gemeinsamen Unterricht faire Chancen für alle Kinder eröffnet würden.

Allerdings ist das kein Votum gegen die 3- oder 2-Gliedrigkeit: 20% sind für die Selektion nach der 4. Klasse, 46% für die nach der 6. Klasse - letzteres ginge Richtung 2-Säulen-Modell, wie es jetzt in Hamburg eingeführt und schon länger in einigen östlichen Bundesländern vorhanden ist. 26% sind für gemeinsames Lernen bis zur 9.Klasse einschließlich, im Westen sind es 14%, im Osten allerdings auch nur 38%. Diese könnten als GesamtschulbefürworterInnen interpretiert werden, denn: in der Umfrage – im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung (!) – kam die Möglichkeit, 10 Jahre zusammen zu lernen, oder die Option für eine Gesamtschule überhaupt nicht vor.

Also sehen zwar drei Viertel der Bevölkerung keine Chancengleichheit für die berufliche Zukunft von Kindern und Jugendlichen, zwei Drittel aber sind für die Mehrgliedrigkeit oder eben: für den Erhalt des Gymnasiums, welches der Knackpunkt auch des 2-Säulenmodells ist. Möglicherweise wird das Gymnasium auch von den 77%, deren Kinder nicht die gymnasiale Oberstufe durchlaufen, als alternativlos, als eine Art naturgesetzliche Institution angesehen.

Welche Gründe kann es dafür geben? Schließlich hatte es Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre eine durchaus breite Debatte über Chancengleichheit durch Bildung, die Einrichtung von Gesamtschulen und anderer Schulmodelle wie die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld (die übrigens noch existieren und erfolgreich arbeiten) gegeben.

Ein Erklärungsversuch geht in die Richtung, dass der Begriff Chancengleichheit durch den Begriff Bildungsgerechtigkeit ersetzt wurde, nachdem die sogenannte Bildungsexpansion dazu geführt hat, dass zumindest die Mittelschichten Aufstiegsmöglichkeiten durch Bildung bekamen.

Zur Erinnerung: 1960 machten in der alten Bundesrepublik 5% Abitur, heute sind es 23%. Allerdings machten damals 75% den Hauptschulabschluss, heute sind es ca. 25%. Die Bildungsexpansion blieb in der Mitte stecken, beim Realschulabschluss mit einem Anstieg von 20% auf 40%.

Heute ist neben dem Einkommen der Eltern deren Bildungsabschluss der hauptsächliche Selektionsfaktor für Bildungsungleichheit. 86% der Kinder von akademisch gebildeten Eltern studieren. Doch in den letzten Jahren sank der Anteil der Studierenden, denen eine "gehobene" oder "mittlere" soziale Herkunft zugeschrieben wird (mittleres Einkommen+/-akademische Bildung) um 11%, derjenigen mit "niedriger" Herkunft (Facharbeiter! etc., so die Einteilung einer Globus-Tabelle von 2008) um 10%. Der Anteil mit der sozialen Herkunft "hoch" ist um 20% auf einen Anteil von 38% gewachsen (sie machen in der Bevölkerung ca. 10% aus).

Es könnte den "gehobenen" Mittelschichten um die Sicherung der für die Bildung immer geringer gewordenen öffentlichen Ressourcen, der Chancen ihres Nachwuchses, ihrer Startvorteile gehen: Eben um Bildungsgerechtigkeit, die Bildung "nur" nach Begabung vergibt. Dass die Selektion nach der 4.Klasse gerade nicht nach Begabung oder Leistung, sondern nach sozialer Herkunft geht, ist empirisch ebenso nachgewiesen wie die Tatsache, dass der Aufstieg in die Eliten für diejenigen, die nicht aus den Eliten kommen, kaum möglich ist. Ersteres liegt im Interesse, letzteres wird nicht wahr-

genommen, weil dies in die eigene schwarzrosagelbgrün gefärbte Brille der Bildungsgerechtigkeit Gucklöcher brennen könnte.

Kindern aus sogenannten bildungsfernen Schichten, womit mittlerweile auch Facharbeiterkinder gemeint sind (von denen mit Migrationshintergrund ganz zu schweigen), wird für den Einstieg ins höhere Bildungssystem mehr Begabung und Leistung abverlangt als anderen Kindern. Vereinfacht funktionalistisch: Diejenigen, die hohe Bildungsabschlüsse, Besitz und/oder hohe Positionen haben, müssen begabt sein, sonst hätten sie ja keine hohen Bildungsabschlüsse, Besitz, Positionen inne, und das scheint vererbt zu werden. Denn die mit niedrigen Bildungsabschlüssen, ohne Besitz, ohne gesellschaftliche Positionen können nicht begabt und leistungsstark sein, denn sonst hätten sie ja - s.o. Schließlich sind wir eine Leistungsgesellschaft

Neben die funktionalistische tritt eine biologistische Sichtweise, die mit einer Leistungsideologie einhergeht, die wahre Leistung heute mehr denn je nur dem akademisch geschulten Führungspersonal oder denen, die nicht abhängig arbeiten, zugesteht. Dies könnte auch als Klassenrassismus bezeichnet werden.

Diese Ideologie wird durch das mehrgliedrige Bildungssystem verfestigt und dient der Verinnerlichung von gesellschaftlichen Hierarchien und der Akzeptanz von Führern und Geführten. Im Prozess der scheinbaren De-Industrialisierung hin zur "Dienstleistungsgesellschaft" wird der Wert der nicht-akademischen Arbeit gering geschätzt, die Wertschöpfung durch Arbeit negiert.

Bildungsabschlüsse werden hauptsächlich als Voraussetzung für Anerkennung in der Gesellschaft und als Karrieresprungbretter gesehen. Diejenigen, die es nicht schaffen, sind die Looser, sind selbst Schuld, sind nicht begabt - im Gegensatz zu den "Leistungsträgern". Lebenswelten von Kindern, die 4 Jahre zusammen gelernt und gespielt haben, werden getrennt und bleiben in der Regel getrennt. So kennen die sogenannten Leistungsträger und Leistungsträgerinnen in der Politik in der Regel nicht die Realität derjenigen, über deren Lebensgestaltung sie entscheiden.

Wenn Kindern mit 10 oder 12 Jahren durch die Verteilung auf 2 oder 3 hierarchisch verstandene Schulsysteme vermittelt wird, sie wären weniger leistungsfähig, weniger wert, wirkt demütigend und fördert Resignation. Es braucht viel Kraft, sich daraus zu befreien, Selbstbewusstsein zu entwickeln, sich nicht als minderwertiger, als "Geführte" zu verstehen.

Dies wird umso schwerer, als in Schulen immer noch und wieder verstärkt Disziplin, Pauken, Tests und nicht der Lernhorizont, die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen. Das Fördern wird zwar postuliert, aber nur in Verbindung mit Fordern. Hinzu kommt: Was wird gelehrt und gelernt? Da hat sich - fast unbemerkt - eine Entwicklung durchgesetzt, die restaurative Inhalte unreflektiert als Sachzwang darstellen will: Eine weitere Grundlage von Entpolitisierung und Entdemokratisierung.

Ich-Bewusstheit wird vor diesem Hintergrund in einer mehr denn je kommerzialisierten Freizeit gesucht. Individuell werden Aufstiegsmöglichkeiten durch die Privatmedien suggeriert - u.a. durch RTL im Besitz der Bertelsmann-Stiftung, die eben wesentlich "Bildungs"-konzeptionen entwickelt.

Wir müssen der vorherrschenden Leistungs- und Begabungsideologie eigene Vorstellungen entgegensetzen, Bildung und Arbeit nicht als gegensätzlich verstehen, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Bildung lebenslang zugestehen, ihre Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung in den Mittelpunkt stellen. Die Frage stellen: In welcher Gesellschaft wollen wir leben, wie müssen dazu Schulen gestaltet werden. "Eine Schule für alle" ist notwendig, aber nicht hinreichend.



## Workshop 7: Ökonomisierung der Jugendhilfe - Wer macht's am billigsten?

Leitung: Andrea Steuernagel

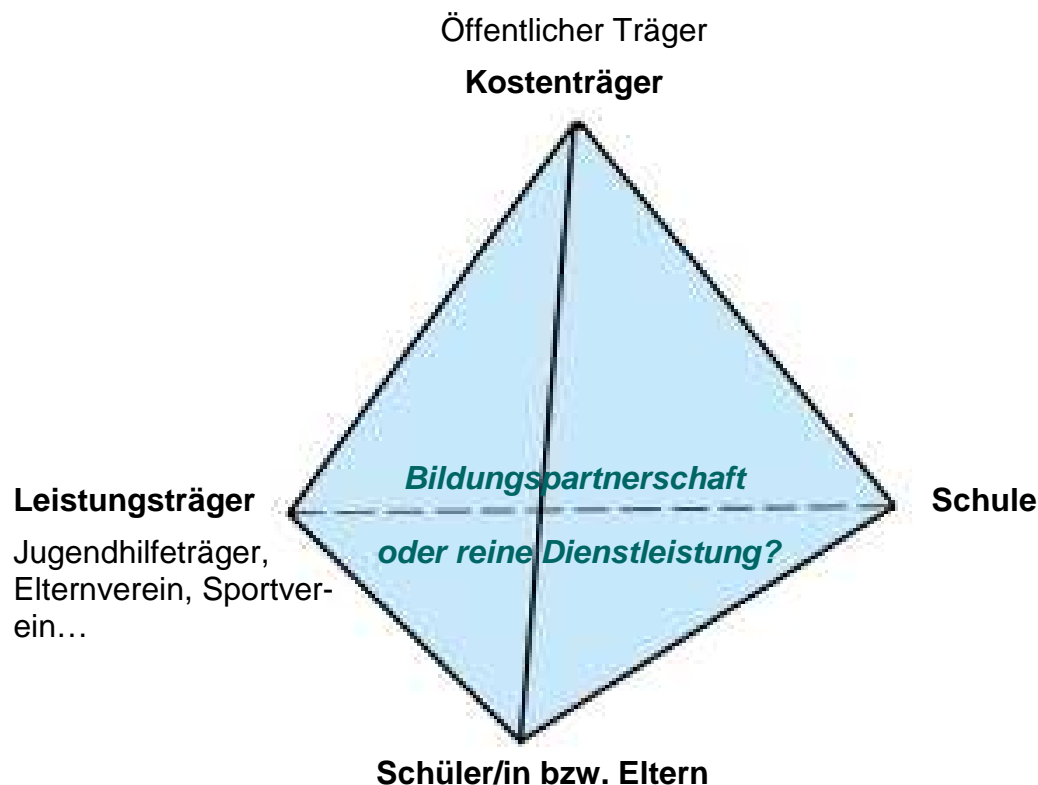
### Ökonomisierung der Jugendhilfe am Beispiel der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW

Die Ökonomisierung der Jugendhilfe ist nach Fabian Kessl als Prozess der betriebswirtschaftlichen Umstrukturierung bzw. Neusteuerung der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen. Im Mittelpunkt dieser Umstrukturierung steht die Umstellung von der Refinanzierung nach dem Selbstkostendeckungsprinzip hin zur Budgetierung.

Das Budgetierungsprinzip besteht in der finanzpolitischen Festlegung eines Geldquantums durch den Kostenträger („Top-Down-Willensakt“). Der Leistungsträger (Freier oder öffentlicher Träger) hat mit dem Budget auszukommen, Nachtragsbudgets sind nicht vorgesehen. Nach Ausschöpfung des Budgets können keine Leistungen mehr erbracht werden.

Damit verbunden ist auch die Zusammenführung von Fach- und Finanzverantwortung. Sozialpädagogische Fachkräfte verantworten das Budget, womit eine fachliche Entscheidungsfreiheit einhergeht. Darin steckt gleichzeitig aber auch eine Gefahr: So geht schon auf Ebene der Fachkräfte in jede Fachentscheidung der Finanzrahmen bestimmend mit ein. Problematisch wird es dann, wenn finanzpolitisch begründete Budgetschränken sozialpädagogisch begründet werden.

In der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) haben wir es mit einem Dienstleistungstetraeder zu tun:



Bei dem Angebot der Offenen Ganztagsgrundschule handelt es sich um ein kostenpflichtiges und freiwilliges Angebot, das an der Schule auf der Basis eines zur Verfügung gestellten Budgets umgesetzt wird. Dieses Budget ist abhängig von der Anzahl der betreuten Kinder. Inwiefern die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfeträger eine echte Bildungspartnerschaft oder aber nur eine reine Dienstleistung darstellt, hängt davon ab, ob und in welchem Umfang mit dem Budget auch Standards festgeschrieben sind.

Konkret geht es dabei um die Beantwortung folgender 10 Fragen:

## **1. Personalstandard?**

Für die OGS besteht kein Stellenschlüssel. Es stellt sich die Frage, wie viele Mitarbeiter/innen wie viele Kinder versorgen. Oder anders herum fragen wir: Wie viele Kinder sind einem/einer Mitarbeiter/in überhaupt zuzumuten?

Es besteht weiterhin kein Mindeststandard an fachlicher Qualifizierung. Wir fragen uns: Darf jeder, der will und sich für geeignet hält, Kinder betreuen und erziehen? Darf jeder Träger für sich eigene Kriterien nach Belieben aufstellen und damit festlegen, wer geeignet ist und wer nicht? Die OGS soll Raum für mehr und ganzheitlichere Bildung bieten. Doch wie ist dieser Anspruch mit den fehlenden Standards in der Qualifizierung zu vereinbaren?

## **2. Raumstandards?**

Der Raum ist unumstritten in seiner Rolle als „dritter Pädagoge“. Doch sind dabei Klassenräume das Maß aller Dinge? Kann jede Schule, jede Kommune selbst entscheiden, was den Kindern am Nachmittag räumlich gut tut? Braucht die Betreuung im offenen Ganzttag keine Mindestgröße, kein Mindestmaß an kindgerechter Ausstattung?

## **3. Verbindliche Gruppengröße?**

Die Gruppe tritt in der OGS vor den verschiedenen Angeboten (AGs und Funktionsräume) in den Hintergrund, und dennoch bietet sie den Kindern eine notwendige Orientierung und Raum zum sozialen Lernen.

Dabei fehlen jedoch Vorgaben bezüglich der Gruppengrößen. Gelten unsere jahrzehntlang gesammelten pädagogischen Erfahrungen in Hort und anderen Betreuungsformen in der OGS nicht mehr? Wir weisen darauf hin: Kinder in zu großen Gruppen zu betreuen, ist gesundheitsschädigend!

## **4. Strategie?**

Es gibt keine Klarheit, wohin der OGS-Zug rollt. Ist die Offene Ganzttagsschule ein Ganztagsmodell, in das das Land NRW investieren möchte oder ist sie nur der Übergang zur gebundenen Ganzttagsschule? Und welche Rolle soll dabei die Jugendhilfe übernehmen? Wir würden gerne wissen: Soll die Jugendhilfe als Personaldienstleister nur die Betreuung der Kinder gewährleisten oder soll sie der sozialpädagogisch-freizeitpädagogische Bildungspartner von Schule sein?

## **5. Tarif?**

Die Budgetfinanzierung ermöglicht keine Korrelation mit dem Tarifsystem. Sind pädagogische Fachkräfte im Nachmittag Pädagog/innen zweiter Klasse, die mit Stundenlöhnen abzuspeisen sind? Wie lässt sich die Differenz zwischen den Beamten und Angestellten im öffentlichen Schul-Dienst und den Mitarbeiter/innen der Träger berufspolitisch vertreten?

## **6. Qualität durch Selbstausschöpfung?**

Es gibt keine Qualitätsstandards. Die Versuche, über Erhebungsinstrumente (wie z.B. QUIGS) Qualität zu "erzeugen" ist reine Augenwischerei! Qualität wird in erster Linie durch die Selbstausschöpfung der Mitarbeiter/innen erzeugt, sie gleichen das aus, was durch fehlende Ressourcen und unklare Strukturen alles den Bach herunter zu gehen droht.

## **7. Rolle der Jugendhilfe?**

Der Schule ist die Rolle der Jugendhilfe im Bildungssystem keineswegs klar. Es schleicht sich das Gefühl ein, dass es ausschließlich Aufgabe der Jugendhilfe ist, dem Zwangssystem Schule beizubringen, was Augenhöhe bedeutet? Die Jugendhilfe ist jedoch deutlich am kürzeren Hebel, Augenhöhe kann sie nicht erzwingen. Der Anspruch eines Einigungszwangs, so wie er in den Kooperationsverträgen von allen Partnern verlangt wird, ist ohne „Kooperationszwang“ eine Illusion.

Die Jugendhilfe braucht Unterstützung! Was tut das Land, was die Stadt, um ihre Position zu stärken? Oder ist sie nur Lückenfüller auf dem Weg zum gebundenen Ganztage und ist sooo viel Augenhöhe ist am Ende doch gar nicht nötig?

## 8. Auftrag?

Der durch das KJHG festgeschriebene anwaltschaftliche Auftrag der Jugendhilfe lässt sich nur in minimalen Grenzen umsetzen! Das Bedürfnis der Eltern sind vorrangig "Betreuung" und fertige Hausaufgaben, das Bedürfnis der Kinder ist aber "Bildung", und zwar ganzheitliche! Und darunter fällt auch Faulenzen, unverplantes Spielen, Selbstwirksamkeit Erlernen und vieles mehr.

## 9. Bildung?

Es gibt nach wie vor keinen einheitlichen Bildungsbegriff, schulisches Lernen wird nach wie vor gleichgesetzt mit Bildung! Warum hat zum Beispiel der Erwerb von sozialer und emotionaler Kompetenz im Lehrplan nicht das gleiche Gewicht wie das fachliche Lernen? Wir wollen wissen: Wie sollen Schul- und Sozialpädagogik zukünftig gewichtet werden?

Genau genommen findet zurzeit weder vormittags noch nachmittags ganzheitliche Bildung statt! Vormittags nicht, weil wir es vorwiegend mit einer Verkürzung auf die Wissensvermittlung zu tun haben und nachmittags nicht, weil die Rahmenbedingungen es in der Regel verhindern.

## 10. Professionalität?

Ein OGS Träger braucht keine Betriebsgenehmigung, muss keine Mindestanforderungen erfüllen.

Wir fragen uns: Braucht die öffentliche Hand eigentlich professionelle Träger? Will sie sich diese auch leisten? Oder setzt sie auf Konkurrenz und Selbstausbeutung und erhofft sich damit eine möglichst billige Lösung?

Es ist für uns an allererster Stelle erforderlich, den **Widerspruch** zwischen den Ressourcen und den Erwartungen aufzulösen. Mit den Mitteln, die zur Verfügung gestellt werden, kann momentan nur Betreuung angeboten werden, versprochen vom Land und von der Kommune wird aber überall ganzheitliche Bildung! Dies erwarten folglich sowohl die Schule, wenn sie sich für den Kooperationspartner der Jugendhilfe entscheidet, als auch die Eltern, wenn sie ihr Kind in der OGS anmelden. Solche Erwartungen können aber zwangsläufig nur enttäuscht werden, der Jugendhilfeträger gerät zwangsläufig in eine Rechtfertigungsposition.

Wichtig für eine stabile Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist nach unserer Auffassung die **Auftragsklärung**. Im offenen Ganztage soll neben Betreuung und Erziehung auch Bildung ganzheitlich umgesetzt werden. Das wichtigste Bildungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe ist dabei aber nicht in erster Linie die Organisation von sportlichen und musisch-kulturellen Angeboten. Übergeordnetes Ziel von Bildung ist es, so lautet es im 12. Kinder- und Jugendbericht, "die junge Generation zu befähigen, am gesellschaftlichen Geschehen möglichst eigenständig teilzunehmen und an der demokratischen Gestaltung verantwortlich mitzuwirken". Damit entsteht ein partizipatives Bildungsverständnis und folglich geht es bei der Einrichtung des Offenen Ganztags um die Schaffung eines demokratischen Lern-, Erfahrungs- und Lebensraums. Demokratisches und moralisches Lernen stehen dabei neben dem sozialen und emotionalen Lernen im Vordergrund. Der Unterricht wird ergänzt um die Zeit des nachmittäglichen Angebotes, in der die Kinder in altersgemischter Zusammensetzung demokratisches und moralisches Lernen im Spiel und in der Selbstorganisation ihrer Freizeit erfahren und verinnerlichen können.

Hier wird die Lebenskompetenz zum Bildungsziel - ganz im Sinne von Kirsten Spiewack, Leiterin des SOS-Kinder- und Familienzentrums Berlin-Moabit, für die Bildung dort beginnt, "wo Menschen sich treffen und begegnen". Genau da sollte es hingehen, doch wohin wollen die Stadt, das Land, die Politik?

Mit einem bestimmten Auftrag sind auch bestimmte **Ressourcen** erforderlich. Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann (Fachhochschule München) sieht bei der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe eine besondere Ressource in der Qualifikation der Fachkräfte der Jugendhilfe: "[D]ie Fachkräfte der Jugendhilfe sind Expertinnen und Experten für die Gestaltung sozialer Situationen. Sie sind mehr als die



Vertreter anderer Professionen dazu ausgebildet, Menschen zu aktivieren und zu beteiligen, soziale Kontexte, Strukturen und Spielregeln zu durchschauen, über deren Mechanismen zu kommunizieren und sie zu verändern, Interessenslagen und Konflikte zu erkennen und dazwischen zu vermitteln, schwierige Entscheidungssituationen so zu bewältigen dass es keine Verlierer gibt.“ Frau Vierzigmann spricht der Jugendhilfe damit eine ganz besondere Rolle zu. Sie sieht die Fachkräfte der Jugendhilfe dafür prädestiniert, "das Gesamtgeflecht Schule, Eltern, Jugendhilfe im Blick zu behalten und in diesem Dreiecksverhältnis die Rollen dessen zu übernehmen, der den Kontext der Zusammenarbeit reflektiert und die Art der Zusammenarbeit thematisiert und optimiert.“

Das kann und will die Jugendhilfe anbieten. Wenn dies auch gewünscht sein sollte, dann braucht sie Unterstützung in Form einer besseren Finanzierung, verbindlicher qualitativer Standards und einer klaren Positionierung des Landes und der Stadt. Diese **Diskussion** der Auftrags- und Rollenklärung muss geführt werden. Neben einer strukturellen Verankerung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe sind auch andere Alternativen denkbar. Es bleibt die Frage, was die Jugendhilfeträger langfristig unterstützen wollen und wo sie ihre Grenzen setzen werden. Sollte nur ein Dienstleister für billiges Personal zur Beaufsichtigung der Kinder nach dem Unterricht gefragt sein, so müssten die Jugendhilfeträger im Grunde passen.

### **Literatur**

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Berlin.
- Spiewack, Kirsten und Rudeck, Reinhard (2005): Lebenskompetenz als Bildungsziel. In: Wohlfahrtswerk für Baden-Württemberg (Hrsg.): Blätter der Wohlfahrtspflege 2/2005. Stuttgart, S. 61 – 64.
- Vierzigmann, Gabriele (2003): Die Schule öffnen – zur Gestaltungskraft der Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): SOS-Dialog - das Fachmagazin des SOS-Kinderdorf e.V. München, S. 43 – 52.

