

AK:BE-Rundbrief

2. Ausgabe - Dezember 2008

**Das Ende der Bildungsmisere naht aus Baden-Württemberg:
Aus der Hauptschule wird die Werkrealschule! - vgl. S. 24**

Liebe Freundinnen, liebe Freunde,

dieser Rundbrief setzt auf viel freie Zeit zum Lesen zwischen den Jahren und fällt deshalb etwas umfangreicher aus. Der bildungspolitischen Realität in diesem Lande entsprechend enthält er wenig Erfreuliches. Immerhin aber ist er als Teil der Arbeit des AK Bildung & Erziehung bei Attac Köln ein kleines Glied in der immer länger und stärker werdenden Kette der Kräfte, die gegen die Rückwärtsgewandheit und die Unzulänglichkeiten unseres Bildungswesens zu Felde ziehen. Mit Ihrer und Eurer Unterstützung und Tatkraft sollte 2009 ein Jahr signifikanter Fortschritte in diesem Engagement werden.

Acht Beiträge enthält der Rundbrief:

1. einen Vortrag von Prof. Dr. Clemens Knobloch, Siegen, zur Bildungsprivatisierung (Seite 2)
2. ab Seite 9 einen Beitrag von Prof. Dr. Valentin Merkelbach über den aktuellen Trend zum Zweisäulenmodell
3. auf Seite 18 eine Polemik von Marianne Demmer, GEW, zum Testwahn an den Schulen
4. einen Rundfunkbeitrag, in dem der Bildungsjournalist Karl-Heinz Heinemann den zweiten Preisträger des Schulpreises 2009, die Gesamtschule Bonn Beuel würdigt (Seite 19)
5. auf Seite 20 einen taz-Kommentar von Reinhard Kahl zu einem Konjunkturprogramm zu Gunsten der Schulen
6. einen taz-Artikel von Brigitte Schumann zur Forderung "eine Schule für alle" auf Seite 22
7. auf Seite 23 die "Eckpunkte für eine zukunftsfähige Politik", die ein breites NRW-Bündnis seiner Arbeit für ein integratives Schulsystem zu Grunde legt
8. und schließlich einen SpiegelOnline-Artikel von Oliver Trenkamp zu der oben erwähnten absurden Idee der Werkrealschulen auf Seite 24

In der Hoffnung, dass der Rundbrief mit diesen Schwerpunkten wertvolle Anregungen und Informationen bietet, wünsche ich Ihnen und Euch einen guten Wechsel in ein trotz aller Krisendüsternis erfolgreiches Jahr 2009.



Clemens Knobloch

Vom Menschenrecht zur Marke: Bildungsprivatisierung

Vortrag Halle 23.11.06

1. Vorab

Während die privatwirtschaftliche Kolonisierung des Bildungswesens an Schulen und Hochschulen ständig an Tempo gewinnt, liegen die Betroffenen allenthalben in einer tiefen Duldungsstarre. Punktuelle Gegenwehr (etwa an den Hochschulen gegen Studiengebühren) fällt rasch wieder in sich zusammen. Offenbar ist die Gelegenheit günstig für die Akteure der neoliberalen Bildungsprivatisierer. Je prekärer die beruflichen und ökonomischen Perspektiven breiter Schichten werden, desto besser verkaufen sich „Bildungsreformen“. Eine „gute Ausbildung“ scheint die einzige Rückversicherung gegen die Wechselfälle des globalen Arbeitsmarktes zu sein. Und selbst die durchweg berechtigte Kritik am Zustand des öffentlichen Bildungswesens ist Wasser auf den neoliberalen Mühlen. Durch die mediale Dauerberieselung ist die Öffentlichkeit längst eingenordet.

Jede Schreckensmeldung über eine öffentliche Schule ist automatisch kostenlose Werbung für private Bildungseinrichtungen. Was der Öffentlichkeit als „Reform“ und Verbesserung des öffentlichen Systems verkauft wird, das ist dessen radikale Umwälzung. Als Strohalm für (wirklich oder vermeintlich) abstiegsbedrohte Schichten wird private und marktförmige Bildung zum „Angebot, das man nicht ablehnen kann“. Und **diese** Angebote machen Verkäufer naturgemäß am liebsten. Wenn der Kunde kaufen **muss**, ist er in ihrer Hand.

Die Kolonisierung öffentlicher Bildungseinrichtungen ist Teil einer viel breiteren Offensive zur Kommodifizierung, zur Vermarktlichung jedweder Form des „Wissens“. Die offiziöse Parole von der „Wissensgesellschaft“ bereitet uns darauf vor, dass wir künftig auch für all das bezahlen sollen, was in unseren Kopf gelangt, weil es im Zweifel gleichfalls „Privatbesitz“ ist.

Es wäre leichtfertig, in der Bildungsrevolution, die sich unter unseren Augen vollzieht, lediglich so etwas wie einen *roll back* zu sehen. Die Rückführung demokratischer Kontrolle an Schule und Hochschule ist beileibe nicht alles. Was da implementiert wird, ist ein veritabler Systembruch, etwas völlig Neues, vergleichbar vielleicht mit der „Ursprünglichen Akkumulation“ in der Herausbildung des industriellen Kapitalismus.

Wie ein jeder solcher Systembruch vollzieht sich auch die Kolonisierung des Bildungswesens (unter den Bedingungen massen-demokratischer Herrschaft) parallel auf zwei Ebenen:

- in der Implementierung und Institutionalisierung neuer Macht- und Kontrollstrukturen an den Einrichtungen und
- in der flankierenden Etablierung resonanzfähiger Deutungsmuster und zustimmungsfähiger Leitbegriffe qua Medienmacht in der Öffentlichkeit.

Über diese beiden „Fronten“ in der Kolonialisierung der öffentlich organisierten und verantworteten Bildung möchte ich einige Beobachtungen vortragen.

2. Enteignung der Allgemeinheit und Entdemokratisierung der Bildungseinrichtungen

Wettbewerb ist immer gut. Wettbewerb, mehr Wettbewerb, löst alle Probleme. Ganz besonders im Bildungswesen, das – wie wir auf allen Kanälen lautstark vernehmen – unter der Last staatlicher Überregulierung zusammenbricht. Zu denken gibt freilich, dass es die bösen Zwingherren selbst sind, die uns die Freiheit bringen. Offenbar als eine Art Wiedergutmachung. Jahrzehntlang hat der Staat die Bildungseinrichtungen zu ihrem Schaden gegängelt. Jetzt endlich entlässt er sie vermöge besserer Einsicht in die Freiheit.

„Hochschulfreiheitsgesetz“, so heißt das neue Regelwerk für die Hochschulen in NRW tatsächlich. „Qualitätsmanagement, Wettbewerbsfähigkeit, Profilbildung“ sind die Imperative dieser neuen Freiheit. Mit demokratischer Selbstverwaltung ist so viel „Freiheit“ offenbar nicht zu vereinbaren. Darum erleben wir allenthalben, nicht nur in NRW, die zügige Entmachtung der Steuerungsorgane, die auf demokratischen Wahlen derjenigen beruhen, die die Universität SIND: Studierende und Lehrende.

Es braucht keine prophetischen Gaben, um die neuen und wahrhaft eisernen Zwänge auszumachen, unter denen die solchermäßen „freigesetzten“ Hochschulen operieren werden. Es sind die Zwänge eines Marktakteurs, der gleichwohl in allen Fasern von öffentlichen Zuschüssen abhängig bleibt.

Ändern wird sich also lediglich die Form, in der die Zwänge sich bemerkbar machen. Wer heute ein Fach, eine Fakultät, eine Hochschule schließt, der hat sich für diese Entscheidung politisch zu verantworten. Schon morgen werden alle Strukturentscheidungen die Form von Sachzwängen und ökonomischen Imperativen annehmen und nicht mehr als politische Machtentscheidungen erkennbar sein. Solange eine Bildungsinstitution politisch verantwortlich und demokratisch geleitet wird, ist es ein Skandal, wenn externe Geldgeber über Forschungsthemen und Ausbildungsinhalte bestimmen.

Schon morgen wird das eine Selbstverständlichkeit sein – im Zeichen von „Wettbewerb, Qualitätsmanagement und Profilbildung“.

Die „Freiheit“ des Hochschulfreiheitsgesetzes ist in erster Linie die Freiheit der politisch Verantwortlichen von der Verantwortung für die Hochschulen – und sonst nichts. Was über Jahrzehnte mit öffentlichen Mitteln aufgebaut wurde, ist nun Gegenstand einer kalten Selbstenteignung. Und eine Universität den Steuerungsmechanismen des so genannten „Marktes“ auszuliefern, heißt nichts anderes als die Selbststeuerung von Wissenschaft und Bildung gewaltsam außer Kraft zu setzen.

Was uns die neuen Hochschulgesetze der Länder kommunizieren (das „Hochschulfreiheitsgesetz“ spricht hier nur besonders deutlich), heißt also im Klartext: Schluss mit der Eigenlogik von Wissenschaft, Forschung und Fachausbildung unter öffentlicher Verantwortung. Und: Schluss mit der demokratischen Selbstverwaltung der Hochschulen. Aus der öffentlichen Verantwortung entlassen, fallen die Hochschulen (und mit ihnen die öffentlichen Mittel ihrer Finanzierung) den jeweils stärksten und kompaktesten Marktkräften in ihrer Umgebung anheim.

Das geschieht über die Repräsentation der „Gesellschaft“ (sprich: Wirtschaft) in den Hochschulräten, über die Entmachtung der Kollegialorgane und vor allem über das Durchreichen der chronischen Unterfinanzierung an die Hochschulen selbst, die sich nun zusätzliche Geldquellen beschaffen müssen.

Mit andren Worten: die „freigesetzten“ Hochschulen werden in Zukunft gezwungen sein, dafür Sorge zu tragen, dass das von ihnen produzierte und vermittelte Wissen vermarktbar ist. Die Wissensproduktion wird der Marktsteuerung unterworfen. Der Sinn der traditionellen akademischen Freiheit von Forschung und Lehre bestand aber gerade darin, einem ökonomischen Zwang dieser Art nicht direkt unterworfen zu sein.¹ Diese neue Fundamentalsteuerung wird sich überall geltend machen, in der Forschung und Lehre ohnehin, aber auch in der Berufungspolitik, wo die ökonomisch lukrativen Kontakte der Professoren zu Geldgebern die fachliche Leistung bereits jetzt überwuchern und künftig zu entscheidenden Berufungskriterien mutieren werden.

Die kritische Reflexionsfunktion der Hochschule – so alt wie diese selbst – wird sich unter der fundamentalistischen Herrschaft ökonomischer Imperative nicht einmal in Nischen halten können.

Man muss sich deutlich machen, was „Privatisierung“ in diesem Zusammenhang bedeutet. Nirgends auf der Welt kann man eine Hochschule so als Privatunternehmen betreiben wie eine Frittenbude oder einen Konzern. Es braucht nicht die Erfahrungen von Witten/Herdecke oder die der IUB, um zu sehen, dass eine „Privatuniversität“ viel mehr Zuschüsse pro Student braucht als eine öffentliche, um sinnvoll betrieben werden zu können. (Es wäre natürlich naiv zu glauben, dass sich die Ökonomie nicht auch bisher in den Inhalten der Forschung und Lehre zur Geltung gebracht habe, neu ist aber der unbedingte und fundamentalistische Sinn, in dem diese Strukturen jetzt bundesweit implementiert werden.)

Witten/Herdecke hat, seit es die Hochschule gibt, ein Vielfaches von dem an öffentlichen Mitteln verbraucht, was den restlichen Hochschulen des Landes zugestanden worden ist. Die nicht einmal 1000 Studierenden der „International University Bremen“ haben den Steuerzahler 100 Millionen Euro gekostet, obwohl die Institution bis zu 20.000 Euro jährliche Studiengebühren erhebt. Umgerechnet auf eine öffentliche Hochschule mit 20 000 Studierenden wäre das ein Milliardenetat. „Privatisierung“ heißt: Lenkung der für die Hochschulen eingesetzten Mittel (gleich, wo sie herkommen) durch die Logik der Kapitalverwertung. „Jacobs' Krönung“ titelte die SZ neulich, als bekannt wurde, dass der Kaffeemagnat 200 Millionen Euro für lockermacht, um die IUB vor dem Konkurs zu bewahren, auf den sie trotz der gewaltigen Steuersummen zusteuerte. Aber auch der Steuerzahler zahlt weiter für die Universitäten. Nur: die von ihm Gewählten sind nicht mehr für das verantwortlich, was in den Universitäten passiert. Oder?

Zum geheimen Lehrplan der „Universitätsreform“ gehört die Dualisierung von Forschung und Lehre. Hochwertige und forschungsnaher Ausbildung, das bisherige Markenzeichen der deutschen Universitäten, wird es künftig nur noch bei wenigen highend-Universitäten geben. Und einstweilen steuert der eskalierende „Wettbewerb“ um knapper werdende öffentliche und private Mittel den Weg dorthin. Am unteren Ende der neuen Hochschullandschaft etablieren sich bereits jetzt hoch bürokratisierte Massenstudiengänge mit einem Lehr-, Prüfungs-, Evaluations- und Bürokratieaufwand, der schon den leisesten Gedanken an Forschung vollkommen illusorisch macht.

Die Einführung teurer und durchbürokratisierter Kurzstudiengänge ist ein „Krieg gegen die Intelligenz“, gegen die Intelligenz der Lehrenden wie gegen die der Studierenden. Beiden wird bescheinigt, dass sie für eine akademische Ausbildung, die diesen Namen verdient, zu blöd sind. Vorlesungen, die aus Interesse besucht werden, kann und soll es nicht mehr geben. Wo kämen wir hin, wenn ein Student selbst entscheiden würde, was er lernen will? Jede Veranstaltung ist eine Pflichtveranstaltung und wird nach „workload“ und Kreditpunkten minutiös abgerechnet. Das erzeugt den Anschein von Gleichheit und Gerechtigkeit, bedeutet aber in der Praxis nur, dass die Verhältnisse für alle gleich schlecht sind.

Die allenthalben ins Kraut schießenden „Kompetenzzentren“ oder „Zentren für Schlüsselqualifikationen“ oder „berufsbezogenen Studien“ gehören ebenfalls zum „Krieg gegen die Intelligenz“. Natürlich ist es nützlich zu lernen, wie man eine Präsentation aufbaut oder einen Zeitungsartikel schreibt. Aber muss das an der Universität gelehrt werden? Oft nehmen diese „soft skills“ in sechssemestrigen Kurzstudiengängen ein Drittel des verfügbaren Raumes ein. Rechnet man mit ein, dass der Master bestenfalls für 20 % eines Unijahrganges vorgesehen ist, dann haben wir es mit einer gigantischen Dequalifizierungsoffensive zu tun.

Der „Krieg gegen die Intelligenz“ ist ein Kolonialkrieg, ein Feldzug zur inneren Kolonisierung von Bildung und Wissenschaft. Er besteht aus den Komponenten der ökonomisch-marktförmigen Regulation und der semantischen Enteignung und Unterwerfung.

3. „Wer den Schaden hat,

“ – „Autonomie“ als Versprechen und „Profilbildung“ als Realität:

An der Universität Mannheim soll gerade hinter der Fahne der „Profilbildung“ die philosophische Fakultät geschleift und den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeschlagen werden (SZ vom 13.11.06, S. 16). Kein Mensch will privatwirtschaftlich betriebene Hochschulen. Vielmehr werden allenthalben ökonomische Macht- und Steuerungsverhältnisse bei fortdauernder öffentlicher Finanzierung etabliert. In Mannheim hat die Firma SAP ein paar Millionen für eine neue Bibliothek und für die Renovierung der Uni lockergemacht. Der dortige Universitätsrat, dessen Vorsitzender Clemens Börsig heißt und zugleich Aufsichtsratsvorsitzender der Deutschen Bank ist, hat denn auch sinnigerweise die entscheidende Sitzung des Universitätsrates gleich in den Räumen der Deutschen Bank abhalten lassen. Rektor Arndt, der diese Variante von „Profilbildung“ vorantreibt, ist übrigens zugleich Vertrauensdozent der Friedrich-Ebert-Stiftung. Es handelt sich also nicht um Machenschaften einzelner Parteien, sondern um die übliche Große Koalition der Willigen. Das sind die Konstellationen, mit denen wir es an den Hochschulen zu tun haben werden in den nächsten Jahren.

Das Geheimnis der privaten Aneignung öffentlicher Bildungsmittel liegt hinter dem Zauberwort „leistungsbezogene Mittelvergabe“ verborgen. In eine verständliche Sprache übersetzt, bedeutet dieses Prinzip folgendes: Die „Leistung“, die bei Universitäten, Fachbereichen und Professoren mit zusätzlichen öffentlichen Mitteln belohnt wird, besteht in der Einwerbung privater Drittmittel. Wer dafür sorgen kann, dass diese privaten Mittel reichlich fließen, der bekommt die öffentlichen Mittel gratis als Zugabe. Und darin liegt die ganze Selbstenteignung: die öffentlichen Mittel fließen künftig im Wissenschaftssystem den privaten hinterher, und wo keine privaten Mittel eingeworben werden können (sprich: wo kein privater Gewinn, und sei es nur Prestigegegewinn, winkt), da werden über kurz oder lang auch keine öffentlichen mehr fließen. Das Ergebnis heißt dann „Profilbildung“ und ist nicht nur das Ende der Universität, wie wir sie kennen, sondern auch die vollständige Bankrotterklärung einer jeden staatlichen Hochschulpolitik, die nur ein Euphemismus ist für unconditioned surrender, für die Übergabe des Steuerrades an das wirtschaftliche Interesse.

Die Rhetorik von „Freiheit“, „Autonomie“, „Wettbewerb“ und „Leistung“, unter der die schöne neue Bildungswelt verkauft wird, hat, wie schon oft notiert wurde, Orwellsche Züge. Bei näherer Betrachtung gleicht die neue „Freiheit“ verzweifelt der

Freiheit, die Hannah Arendt einst als „Hasenfreiheit zu Zeiten der Jagd“ apostrophiert hat. Aber diese Erkenntnis reicht nicht, um zu verstehen, wie die Orwellsche Bildungswelt öffentlich funktioniert.

Sie besteht (hier spricht jetzt der Sprachwissenschaftler) aus hochgradig imperativen Fahnenwörtern, gegen die man öffentlich nicht auftreten kann, ohne sich selbst von vornherein zu disqualifizieren. Sagen Sie mal etwas gegen „Leistung“, „Autonomie“ oder „Wettbewerb“. Das alles ist so unbedingt *gut*, dass es jeder rationalen Debatte entzogen ist. Während sich die Öffentlichkeit über ein paar Anglizismen aufregt oder das „Unwort des Jahres“ kürt, kommt die geballte und gleichgeschaltete Medienmacht zum Einsatz bei der Umdefinition aller zustimmungsfähigen Wertwörter. Zur materiellen Enteignung all dessen, was im Bildungswesen öffentlich und mit Steuermitteln aufgebaut worden ist, tritt die semantische Enteignung, die es den Unterworfenen unmöglich macht, sich öffentlich zur Wehr zu setzen.

Die Sozialpflichtigkeit des großen Eigentums? Das ist ein Verfassungsgrundsatz und die öffentliche Zustimmung, die er genießt, ist nachweislich enorm. Also kehrt der Ausdruck wieder und bedeutet nunmehr das Gegenteil. Nunmehr führt die Bertelsmann Stiftung die „Sozialpflichtigkeit des Eigentums“ im eigenen Wappen und interpretiert sie als Recht des Kapitals zur aktiven Gestaltung der öffentlichen und bislang demokratisch kontrollierten Angelegenheiten ganz auf eigene Faust. Die Kampagne zur Kommodifizierung jeden Wissens läuft öffentlich als „Schutz des geistigen Eigentums“ - und schon gehören Ihnen nicht einmal mehr die Wörter, mit denen Sie sich zu wehren versuchen. Die etwas eigenwillige Deutung der Sozialpflichtigkeit des Eigentums als Einschränkung der Demokratie und außerdemokratische Gestaltungsmacht des Kapitals ist inzwischen über den Richter Papier auch am Bundesverfassungsgerecht vertreten.

Sollte jetzt jemand so keck sein und die „Sozialpflichtigkeit“ des Eigentums gegenüber der Öffentlichkeit einfordern, so lässt sich vorhersagen, was passiert. „Ich bin schon da!“ werden die Stiftungen rufen, die unter dem Schutz der „Gemeinnützigkeit“ private Macht- und Wirtschaftsinteressen verfolgen.

Sie erinnern sich vielleicht an die Passage in „Alice im Wunderland“, wo Alice sich aufregt, es könne doch nicht einfach jeder bestimmen, was ein Wort heißen soll: „Aber ‚Glocke‘ heißt doch gar nicht ein >einmalig schlagender Beweis<“, wandte Alice ein. „Wenn *ich* ein Wort gebrauche“, sagte Goggelmoggel in recht hochmütigem Ton, „dann heißt es genau, was ich für richtig halte – nicht mehr und nicht weniger“. „Es fragt sich nur“, sagte Alice, „ob man ein Wort einfach etwas anderes heißen lassen kann“. „Es fragt sich nur“, sagte Goggelmoggel, „wer der Stärkere ist, weiter nichts“.

4. Akkreditierung - Evaluation - Ranking - Hochschulrat - Drittmittel: normalistische Steuerung

Die „freien“ Hochschulen sind - das werden Sie gemerkt haben - einem ganz neuen Regiment von Disziplinierungsinstrumenten unterworfen. Evaluateure, Akkreditierungsagenturen, Rankings, prominent, aber unsachkundig besetzte Hochschulräte, alle diese „gesellschaftlichen Kräfte“ werden künftig darüber bestimmen, was geforscht und gelehrt wird, was zur „Profilbildung“ der Fächer und Einrichtungen erforderlich ist.

Wer in diesem Konzert keine Stimme mehr haben wird, ist gleichfalls bereits klar: die Studierenden und die Lehrenden. Die äußere Form des Marktes lässt sich mühelos einsetzen, um zwischen diesen beiden Gruppen, die die Universität SIND, einen Keil zu treiben. Das bringt die Beteiligten in die Situation paradoxer, sich wechselseitig ausschließender Handlungsdirektiven, die wir gleich als essentiell für moderne Machtkommunikation kennen lernen werden. Es ist beinahe witzig, dass man an den Hochschulen die Anbieter-Kunde-Beziehung gleich nach beiden Seiten implementieren will.

Einmal ist der Student Kunde, weil er marktfähiges Wissen von den Lehrern kaufen will. Dann ist er aber auch das „Angebot“, aus dem sich die Universitäten gewissermaßen die Schnäppchen herausuchen sollen. Umgekehrt treten die Lehrenden dann auch einmal als „Anbieter“ von Wissen und zum anderen auch als „Nachfrager“ geeigneter Studenten auf. Der Wettbewerb der Hochschulen verteilt dann Studierende wie Lehrende gleichermaßen nach ihrer Markt- und Markenmacht. Als Nachfrager muss der Student etwas fordern für sein Geld, als Nachgefragter wird er darauf achten müssen, dass er „ankommt“ und verkäuflich ist, dass er eine „gute Figur“ macht. Was will man mehr?

Aus diesem *double bind* gibt es kaum einen gangbaren Ausweg. Weiterhin gehört zur Unterwerfung der Bildungseinrichtungen der bürokratische Dauerreigen von rankings, Evaluationen und Akkreditierungen. Während das traditionelle Wissenschaftssystem sich über die fachliche Reputation der Mitglieder und den fachlichen Erfolg des Nachwuchses kontrolliert, erhalten die Bildungseinrichtungen nunmehr ein System, in dem fachliche Steuerungen nicht vorgesehen sind. Versteht sich, dass das als Zugewinn an „Objektivität“ öffentlich zirkulieren wird - und das alte System heißt jetzt „Seilschaften“ und Vetternwirtschaft.

Im Wust der Anträge, Berichte und Selbstauskünfte ist als erstes das sprichwörtliche Selbstbewusstsein des akademischen Personals untergegangen. Wer täglich nach seinem Rang und seinen Evaluationsergebnissen befragt wird, der ist - Beamter hin und öffentlicher Dienst her - auf dem permanenten Laufband des neoliberalen Fitnessstudios angekommen, das wegen seiner bürokratischen Engmaschigkeit sinnigerweise unter dem Fahnenwort „Deregulierung“ bekannt ist.

Die treffend als „Invasion der Kennziffern“ (so Horst Bethge über die Schulpolitik der Bertelsmann Stiftung) bezeichnete Steuermethode überschwemmt die Institution, die übernommen werden soll, mit einem Ausmaß an Verdattungsanforderungen, das die gesamte Institution bindet und so beinahe von selbst dafür sorgt, dass diese ihre eigentlichen Aufgaben nicht mehr wahrnehmen kann.

Es kommt am Ende gar nicht darauf an, auf welchen Plätzen die einzelne Institution, das einzelne Fach etc. landet. Die öffentliche Existenz einer Rangordnung allein garantiert dafür, dass es einen unteren Rand gibt, der von Schließung bedroht ist, und einen oberen Rand, der strampeln muss, um seinen geldwerten Spitzenplatz zu erhalten. Der heimliche Lehrplan hält hier für alle die gleiche Lektion bereit. Sie lautet: Rette sich, wer kann. Nur wer am Spiel der allgemeinen Kannibalisierung bedingungslos teilnimmt, bekommt die einzige Chance, und die besteht im Misserfolg der anderen.

Damit auch diese Struktur sich nahtlos in das System paradoxer Handlungsmaximen einpasst, sind Forscher, Fächer und Hochschulen zugleich immer gehalten, Netzwerke und Zusammenschlüsse zu bilden. Die „feindliche Übernahme“ ist auch im Bildungssystem nur noch eine Frage der Zeit.

5. Die Akteure: Netzwerke aus Politik und Wirtschaft, und die Spinne im Netz ist immer die Bertelsmann Stiftung

Alle sind sich darüber einige, dass es in der Schul- und Hochschulpolitik der Länder und des Bundes nur einen kompakten und konzeptiven politisch-ökonomischen Akteur gibt, und das ist die Bertelsmann Stiftung. Diese Stiftung ist eine Konstruktion, die den global an der Spitze agierenden Medienkonzern zugleich als Steuerzahler aus- und als politisches Megasubjekt einschaltet. Im Gewande des vorbildlichen Bürgersinnes (für den stehen schließlich „Stiftungen“) bereitet sich ein Großkonzern den Boden einer kommodifizierten Bildungslandschaft, auf dem er später seine Waren um so besser wird absetzen können.

Aber es wäre entschieden zu kurz gegriffen, in der Bertelsmann Stiftung nur ein besonders trickreiches ökonomisches Subjekt zu mutmaßen. Die Bertelsmann Stiftung ist viel mehr, sie hat nicht nur Zeitungen und Sender, sie hat auch eine Sendung. Und das ist die administrative und ideologische Durchdringung der Gesellschaft. Ob es die Studiengebühren sind oder die „leistungsbezogenen“ Mittel, die Entstaatlichung der Hochschulen oder die „Profilbildung“, die „Hochschulräte“ oder die Eingangsprüfungen für Studenten – Sie werden beim besten Willen keine bildungspolitische Maßnahme finden, die nicht von der Stiftung propagiert, politisch platziert, implementiert und ideologisch abgesichert worden wäre.

Das CHE ist eine „public-private-partnership“ aus der Hochschulrektorenkonferenz und der Stiftung. Die 1994 gegründete Institution verkauft sich als hochschulpolitischer *think tank*, ist aber eine hoch organisierte Einflussagentur. Alle Inhalte des NRW-„Hochschulfreiheitsgesetzes“ entsprechen bis ins Detail der Formulierung Anforderungen, die CHE und Stiftung seit langem erheben. Durch die Nachforschungen des Berliner Soziologen Oliver Schöller wissen wir, wie die Bündnisstrategen des CHE das Spektrum der hochschulpolitisch tätigen Stiftungen bis hin zur gewerkschaftlichen Böcklerstiftung und zur bündnisgrünen Böllstiftung auf (Neoliberalen) Linie gebracht haben.

Die Stiftung wurde 1977 zwecks Steuervermeidung gegründet. Bis heute spart sie dem größten Medienkonzern Europas (Jahresumsatz 20 Milliarden Euro) mehr Steuern, als sie selbst jährlich verausgabt.

Einmalig ist die rechtliche Konstruktion, in der die Stiftung als Eigentümerin des Konzerns fungiert. In den USA, die uns ja in Sachen Stiftung immer als Vorbild vorgehalten werden, wäre eine solche Konstruktion rechtlich nicht möglich. Dort darf eine Stiftung maximal 20% eines Unternehmens besitzen.

Wer in der vorigen Woche in die Zeitungen schaute, der konnte dort lesen, dass im Namen der Stiftung nicht nur Bildungspolitik gemacht wird. Sie betreibt auch publikumswirksam eine („schlanke“ und weitgehend privatisierte) Kommunalverwaltung und entwickelt (in Gestalt des CAP-Chefs Weidenmann) das Konzept einer (vermeintlich die europäische Identität fördernden) gemeinsamen europäischen Militärpolitik. So trägt die „gute Regierung“ der Bertelsmann Stiftung dazu bei, dass sich die Grenzen zwischen Staatstätigkeit und privatem Lobbyismus für die Wahrnehmung der Öffentlichkeit verwischen. Es wächst die Zahl der Agenturen und Institute, denen es nicht auf der Stirn geschrieben steht, in wessen Interesse sie agieren. Und was als „Bürgerinitiative“ oder *think tank* die öffentliche Bühne betritt, das entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als verlängerter Arm globaler Konzerne.

Die Bertelsmann Stiftung ist mit ihren weit ausgreifenden Aktivitäten ein Symptom dafür, dass sich die politischen Machtverhältnisse weltweit umgekehrt haben. An die Stelle einer demokratischen Kontrolle übergroßer Markt- und Medienmacht ist nunmehr die Kontrolle der Demokratie durch einen global agierenden Medienkonzern getreten - im Namen der Sozialpflichtigkeit des Eigentums, versteht sich.

6. Die Implementierung: Konsensfiktionen und paradoxe Direktiven

Erklärungsbedürftig ist der Umstand, dass alle klagen über die vollkommene Chaotisierung der Universitäten, die absehbar mit den weiter wachsenden Studentenzahlen noch zunehmen wird. Sie kennen vielleicht das Gedicht von Ernst Jandl:

Keiner schließlich hat es gewollt
Jeder schließlich hat es getan
Das hört sich an wie eine Lüge und ist es auch
(Ernst Jandl)

Sie können fragen, wen Sie wollen. Keiner mag das Spiel, und doch spielen alle mit. Alle, Lehrende und Studierende stöhnen auf dem endlosen Laufband neoliberaler „Reformen“, das ständig ein wenig schneller läuft. Als Sprach- und Kommunikationswissenschaftler muss ich mich natürlich dafür interessieren, wie man in der gesellschaftlichen Machtkommunikation ein Programm erfolgreich implementieren kann, das die Mehrheit ablehnt, ohne dabei auf massiven Widerstand zu stoßen.

7. Drei Antworten: semantische Enteignung - paradoxe Direktiven - Konsensfiktionen

„Semantische Enteignung“: *gesellschaftliche Relevanz, Berufsbezug, praxisnah* – die Schlagworte, mit denen die schönen neuen BAStudiengänge verkauft werden, entsprechen den Forderungen, die Kritiker der Ordinariatsuniversität einst an diese gerichtet haben. Die Freiheits- und Emanzipationsformeln von einst kommen als staatliche Direktiven zurück und bleiben darum weitgehend einwandsimmun.

Sie bringen die Adressaten in eine Lage, in der sie gegen sich selbst auftreten müssten. Bei den Studierenden rennt man mit diesen Maximen ohnehin offene Türen ein. Mit der zunehmenden Prekarisierung der Lebensverhältnisse und der Schließung beruflicher Langfristperspektiven wird alles zum Selbstläufer, was verspricht, auf den Beruf vorzubereiten. Dabei weiß keiner, wie der in 10 Jahren aussehen wird. Stellen Sie sich – nur als Denkexperiment – vor, die Forderung nach „Berufsbezug“ wäre zu Beginn der 80er Jahre an den Hochschulen umgesetzt worden. Damals wusste noch niemand, dass es 15 Jahre später keinen Arbeitsplatz ohne PC geben würde.

Und: Berufsbezug klingt zwar immer gut, aber der einzige Berufsbezug, den ein Universitätslehrer kennen kann, ist der zur „Wissenschaft als Beruf“. Infolgedessen erhalten die Universitäten im Rahmen der „Berufsvorbereitung“ Aufgaben, auf die sie selbst keineswegs vorbereitet (und für die sie keineswegs kompetenter sind als etwa Volkshochschulen oder Arbeitsagenturen). Und damit sind wir bereits bei der Machttechnik der sich widersprechenden Direktiven. Du hast keine Chance, aber nutze sie, könnte die Parole sein.

„Paradoxe Direktiven“ - Wenn Sie Macht demonstrieren und die Unterworfenen gleichzeitig demütigen wollen, dann müssen Sie sie mit unbedingten Anforderungen konfrontieren, die sich in der Erfüllung wechselseitig ausschließen. Den Höhepunkt

bildet hier die so genannte „Zielvereinbarung“. Neben der Direktive in Form eines „Angebotes, das man nicht ablehnen kann“, etabliert die Zielvereinbarung die Fiktion autonomer und gleicher Akteure bzw. Partner. In solchen Papieren erklären Fächer, Fachbereiche oder Hochschulen gegenüber der jeweils höheren Instanz, wie viele Drittmittel, Promotionen oder Absolventen sie im Zeitraum der Vereinbarung hervorbringen werden.

Natürlich wissen alle Beteiligten, dass man Drittmittel und Promotionen nicht pflücken kann wie Äpfel. Und dass der verständliche Wunsch, viele erfolgreiche Absolventen hervorzubringen, gelegentlich mit den Qualitätsanforderungen kollidiert, die natürlich ebenfalls eingehalten werden müssen. Wer sich an eine Zielvereinbarung hält, bestraft sich selbst, und wer sich nicht daran hält, bestraft sich ebenfalls selbst. Aber jedenfalls weiß man dann, wer die Macht hat in der schönen freien Universität. Denn das Versprechen der öffentlichen Träger der Bildungseinrichtungen besteht in der Ankündigung verminderter Zahlungen, wenn die „vereinbarten“ Ziele nicht erreicht werden.

Ein zweites (oben bereit skizziertes) Beispiel paradoxer, und damit um so wirksamerer Macht- und Demütigungsstrukturen besteht in der gleich doppelten Einrichtung von Kunde-Anbieter-Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden.

Ein drittes Beispiel, das ich nur andeuten kann, besteht im Zwang gegenüber den Hochschulen, die Zahl ihrer Studierenden zugleich zu vergrößern und zu verkleinern. Noch ist die Mittelzuweisung an die Zahl der Studierenden geknüpft. Zu kleine Studiengänge werden rigoros geschlossen. Aber zugleich ist das Überleben einer Hochschule als Forschungsinstitution an die Etablierung exklusiver und guter Betreuungsrelationen in kleinen Studiengängen gebunden.

Michael Hartmann hat vorgerechnet, dass es sich für einen Aspiranten auf den Elitestatus eher rechnet, Studenten abzustoßen, selbst unter den Bedingungen von Studiengebühren in der gegenwärtigen Höhe.

Was am Ende dieser paradoxen Direktiven stehen wird, ist bereits zu erkennen: Viele teure, schlechte und überlaufene Ausbildungsstätten für die breite Masse der Studierenden und wenige exklusive und forschungsnaher Markenuniversitäten. Die weniger „leistungsfähigen“ unter den Bildungsinstitutionen werden durch permanente Einforderung neuer Qualitätserweise dazu genötigt, auch ihr „Kerngeschäft“ zu vernachlässigen.

Herrschaft durch „Konsensfiktionen“ schließlich - was ist darunter zu verstehen? Nehmen wir ein Beispiel. Die öffentliche Kritik an den Zuständen von Schule und Hochschule ist ein selbstverständliches Recht in demokratischen Gesellschaften. Je erfolgreicher und überzeugender diese Kritik vorgetragen wird, desto eher können dem Publikum auch „schmerzhaftere Reformen“ schmackhaft gemacht werden. Mit einem bewährten Satz einwandsimmuner Wertwörter: *Eigenständigkeit - Qualitätsverbesserung - Wettbewerb* wird eine privatwirtschaftliche Kontrollstruktur implementiert, die als „Lösung“ des Problems erscheint. Qua konzentrierter Medienmacht recyceln private Akteure den öffentlichen Meinungsdiskurs in ihren eigenen Bahnen und in ihrem eigenen Interesse. So entsteht die paradoxe Situation, dass Kritik und anerkannte Missstände tatsächlich zu Waffen undemokratischer Machtzentren wie Bertelsmann werden.

Jeder „Skandal“ an einer Schule oder Hochschule lässt das Licht privater und marktförmiger Regulierungen heller leuchten. Die Gesellschaft hat ein Problem, das öffentlich als solches erkannt wird? Gut – die Stiftung hat eine Lösung und die Macht, sie durchzusetzen.

8. Studiengebühren – ein Umerziehungsprogramm

In der kurrenten Höhe von 500,- Euro pro Semester sind die Studiengebühren ein Mittel der symbolischen Erziehungspolitik, aber kein Mittel der ökonomischen Steuerung. Das können sie erst werden, wenn sie a) sehr viel höher und b) extrem ungleich nach Studienort, Studienrichtung, Prestige der Hochschule etc. berechnet werden.

Natürlich werden auch diese Pläne bereits ventiliert. Die Sache ist also mit 500,- Euro keineswegs am Ende. Vorerst ratifizieren die Studiengebühren das Ende eines jahrzehntelangen öffentlichen Abwehrkampfes durch die komplette Niederlage der Fraktion, die für ein freies, öffentliches und nur der Suche nach wissenschaftlicher Wahrheit verpflichtetes Hochschulsystem eingetreten sind. Dass diese Fraktion bis kürzlich für einen breiten gesellschaftlichen und politischen Konsens der Parteien und der Staaten stand, mögen Sie daran erkennen, dass Deutschland einem UN-Sozialpakt 1976 beigetreten ist, in dem sich die Mitgliedsländer verpflichten, ein unentgeltliches Hochschulstudium einzuführen.

Zunächst ist die Funktion der Studiengebühren erzieherisch. Sie sollen lernen, Ihr Studium als Investition und Humankapital zu begreifen, als Grundkapital für Ihre Ich-AG gewissermaßen. Der heimliche Lehrplan besagt: Wenn Sie studieren, treffen Sie eine Investitionsentscheidung, von der Sie erwarten, dass sie sich in ihrer künftigen Berufstätigkeit „auszahlt“. Sie werden sehen: Sobald Sie gelernt haben, die Sache so zu sehen, wird es Ihnen auch einleuchten, dass größere Investitionen (etwa in eine high-end-Markenuiversität) den Investor auch zu größeren Renditeerwartungen im späteren Beruf berechtigen. Sie werden sehen, dass die individuelle Renditeerwartung, sobald sie einmal da ist, Studiengebühren zu einer unumgänglichen Notwendigkeit macht. Gibt es etwas Ungerechteres als eine Rendite ohne vorherige Investition? Und genau das wollen Sie, wenn Sie Studiengebühren nicht wollen.

(So begründet man die Einführung von Studiengebühren gar mit den Werten der sozialen Gerechtigkeit, was ungefähr so plausibel ist wie die hoch gängige Meinung, Entlassungen müssten erleichtert werden, damit mehr Arbeitsplätze geschaffen werden. Ein kostenfreies Studium ermöglicht jedem einen Abschluss, der die fachlichen Leistungen erbringt, ein kostenpflichtiges jedoch, der dazu noch zahlen kann. Und je mehr er zahlen kann, desto bessere Betreuung kann er kaufen.)

Nichts ist alberner als die Vorstellung, das Einkommen, das Sie auf dem Arbeitsmarkt erzielen, könnte sich nach dem richten, was Sie in Ihre Universitätsausbildung investiert haben. Auf dem Arbeitsmarkt bekommen Sie, wie auf jedem Markt, so viel, wie der Billigste haben will. Die strukturelle Entkopplung von Ausbildung und Arbeitsentgelt findet vor unseren Augen statt, auf dem „globalisierten“ Arbeitsmarkt.

Am Ende werden Sie mit den Gebühren nur die Dequalifizierungsoffensive finanziert haben, der Sie selbst zum Opfer fallen. Man wird Ihnen dann sagen, dass Sie in die falsche Ausbildung investiert haben. Einen Schuldigen werden Sie darüber hinaus nicht mehr finden. Und ein Fach zu studieren, weil man sich dafür interessiert, das wird der Gipfel der Leichtfertigkeit sein, etwas für Millionäre vielleicht.

Die Figur, Studiengebühren dienen der sozialen Gerechtigkeit, weil ja gegenwärtig vor allem die mittleren und höheren Schichten von den steuerfinanzierten Hochschulen profitierten, ist übriges der Gipfel der Heuchelei. Das Argument kommt von denen, die in den letzten 15 Jahren die Steuerlast der Besserverdienenden um wenigstens 10 Prozentpunkte gesenkt haben. Es wäre ein Leichtes, durch die stärkere Besteuerung der Reichen sicherzustellen, dass auch sie angemessen an der Hochschulfinanzierung beteiligt sind und das Studium gleichwohl für alle Studierfähigen gebührenfrei bleibt.

9. Schluss

Drei Dinge wird es nicht mehr geben nach der Transformation (besser: Revolution), deren Zeugen wir sind, solange wir nicht als Akteure eingreifen, so lange die Öffentlichkeit in allgemeiner Duldungsstarre eingefroren ist:

1. Demokratische Kontrolle und Verantwortung der universitären Ausbildung und Forschung

2. Die traditionelle Autonomie im Sinne einer fachlichen Festlegung von Lehr- und Forschungsinhalten

3. Das soziale Element einer gleichen, kostenlosen und allgemein zugänglichen höheren Bildung

Absehbar ist auch bereits der nächste große Schritt. Im Namen der Gleichbehandlung und der Liberalisierung der Dienstleistungsmärkte wird eine öffentlich finanzierte Bildungseinrichtung, ob Schule oder Hochschule, als unzulässige Subvention und als Benachteiligung privater Anbieter auf dem jeweiligen Markt rekodiert werden. Wenn das die Politik und die Öffentlichkeit geschluckt haben, dann wird man ganz offiziell die Forderung erheben können, dass öffentliche Finanzierung der Hochschulen unterbunden wird, oder aber dass diese Förderung der Gerechtigkeit halber in gleichem Umfange auch den privaten Anbietern zugute kommen müsse. Es wird dann bereits eine Frage der „Gerechtigkeit“ und der „Gleichbehandlung“ sein, dass es kein freies, gleiches und öffentliches Bildungswesen mehr geben darf.

So weit sind wir einstweilen noch nicht. Aber die ökonomische und semantische Kolonisierung der Gesellschaft geht weiter. Die Frage, die ich nicht beantworten kann lautet: Warum lassen wir uns das alles gefallen?

10. Literaturhinweise

- Barth, Thomas & Schöller, Oliver (2005): Der Lockruf der Stifter. Bertelsmann und die Privatisierung der Bildungspolitik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 11/2005. S. 1339-1348.
- Bröckling, Ulrich et al., Hg. (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kimmich, Dorothee & Thumfart, Alexander, Hg. (2004): Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Knobloch, Clemens (2006): Vom Menschenrecht zur Markenware. In: FREITAG vom 7. Juli 2006, S. 4.
- Lohmann, Ingrid & Rilling, Rainer, Hg. (2002): Die verkaufte Bildung - Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.

Zur Person:

Prof. Dr. Clemens Knobloch ist Professor für Sprachpsychologie, sprachliche Kommunikation und Geschichte der Sprachwissenschaft an der Universität Gesamthochschule Siegen.

Valentin Merkelbach

Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule?

Zur Perspektive zweier Reformmodelle nach PISA 2006

Der unaufhaltsame Aufstieg Sachsens im PISA-Ranking der 3.Ländervergleichsstudie 2006 wird die Debatte über eine Reduktion der Schulformen von vier oder drei auf zwei neue Nahrung geben (PISA 2006). Schon das gute Abschneiden von Sachsen in PISA 2003, aber auch das von Thüringen und Sachsen-Anhalt, hatte die Frage aufgeworfen, ob nicht ein zweigliedriges System mit Gymnasium und einer Zweitschule für die Leistungsschwächeren ein gangbarer Weg sein könnte, um aus dem Mittelmaß der deutschen Schule im internationalen Vergleich herauszukommen. Man könnte sich so auch die eskalierenden Probleme mit der Hauptschule vom Halse schaffen und vielleicht ließe sich sogar die Zahl derer vermindern, die nach wie vor und seit PISA 2000 mit neuen Argumenten eine Schule für alle Kinder vom 1. bis 10.Schuljahr fordern und dabei vor allem auf das PISA-Siegerland Finnland verweisen.

Zweigliedrigkeit auf Kosten einer für alle Kinder offenen Schule?

Als erstes Bundesland hat nach PISA 2003 das CDU-regierte Hamburg mit seinen fünf Schulformen über ein zweigliedriges System nachgedacht. Das Ergebnis steht seit 2008 im schwarz-grünen Koalitionsvertrag: Nach einer sechsjährigen Primarschule gibt es nur noch das "wissenschaftsorientierte" Gymnasium und eine "berufsorientierte" Stadtteilschule, zu der Haupt-, Real- und Gesamtschulen fusionieren. Es folgt nach sechs Grundschuljahren eine für Eltern verbindliche Bildungsempfehlung der Grundschule und damit eine Separierung der Zwölfjährigen in eher praktisch begabte und eher theoretisch begabte. Es gibt also in Hamburg nach diesem Plan keine Schule mehr, die von ihrem Anspruch her eine für alle Kinder offene Schule ist. (Merkelbach Juni 2008).

Dass eine solche Separierung zehner- oder zwölfjähriger Kinder pädagogisch sinnvoll ist, entgegen allen begabungstheoretischen Erkenntnissen, dient nach wie vor als zentrale Begründung auch dem sächsischen System aus Gymnasium und Mittelschule und ist letztlich die Legitimation für jede Form der Zuweisung von zehner- oder zwölfjährigen Kindern zu unterschiedlich anspruchsvollen Schulformen. Das unterschiedlich Anspruchsvolle bestimmt das Maß an theoriegeleiteter Praxis in einer Schulform.

Nach PISA 2006 wird nun nicht das zweigliedrige Hamburger System, das sich ja noch nicht als PISA-tauglich erweisen konnte, favorisiert, sondern das besonders erfolgreiche sächsische, mit einer ersten verbindlichen Zuweisung nach Klasse 4 zu Gymnasium und Mittelschule und einer zweiten Sortierung der Schüler/innen der Mittelschule in "abschlussbezogene" Haupt- oder Realschulklassen.

Der Leiter der deutschen PISA-Studie, Manfred Prenzel, will in einem Interview "keine Werbung für eine bestimmte Schulstruktur machen" und sieht PISA lediglich als "Rückmeldung" für die Politik, sympathisiert aber dann doch ganz offen mit der "simplen gestrickten Schulstruktur" Sachsens. Man habe sich nach der Wende weder die Dreigliedrigkeit noch die Gesamtschuldebatte aufdrängen lassen, halte "Frieden an der Schulstrukturfront" und Politik und Lehrer/innen konzentrierten sich aufs "Kerngeschäft". Auch in Bayern werde man sich sicher fragen, "ob die Trennung in Haupt- und Realschulen, die vor einigen Jahren von der siebten auf die fünfte Klasse verlegt wurde, mehr Leistung und Gerechtigkeit gebracht hat". (Zeit, 20.11.08, S.89)

Klaus Hurrelmann, der seit den 1990er Jahren für ein zweigliedriges System ohne Hauptschule wirbt und die konzeptionelle Vorlage für den Schulplan der Hamburger CDU nach PISA 2003 geliefert hat, favorisiert 2008 nicht mehr das, was in Hamburg inzwischen aus seinem Konzept geworden ist, sondern zeigt sich jetzt tief beeindruckt vom PISA-Erfolg der sächsischen Schule. Bei genauem Hinsehen komme das Ergebnis "einer schulpolitischen Revolution" gleich. Sachsen sei ein "Befreiungsschlag für die künftige Schulpolitik in Gesamtdeutschland" gelungen: neben dem Gymnasium eine Mittelschule "mit einem deutlichen Akzent auf berufsnahe, praxisorientierte und projektbezogene Arbeitsweisen". Das lange ausschließlich CDU-regierte Land zeige, dass "Höchstleistungen jenseits des dreigliedrigen Schulsystems" möglich sind. Da alle Bundesländer vor der Frage stünden, "wie sie mit der Schulform Hauptschule umgehen sollen", zeige "ihnen Sachsen einen praktikablen Weg". (Frankfurter Rundschau, 24.11.08, S.12)

Klaus Hurrelmann und Manfred Prenzel plädieren im Grunde für das alte bayerische System einer doppelten Auslese nach Klasse 4 und 6, das offensichtlich nach der Wende das Vorbild für das sächsische Modell gewesen ist. Beide Wissenschaftler akzeptieren, wohl auch aus einem nüchternen Kalkül der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Zuweisung der Kinder in unterschiedliche Lernmilieus und plädieren, auf dieser Basis endlich "Frieden an der Schulstrukturfront" einkehren zu lassen. Prenzel bedauert deshalb in dem Interview, dass in den westlichen Ländern "viel Kraft in die Schulstrukturdebatte gesteckt" werde. Statt Haupt- und Realschulen zusammenzulegen, packten die einen "noch die Gemeinschaftsschule dazu", die anderen verlängerten die Grundschulzeit. Damit schaffe man sich "viel Ärger" und "kleinkarierte Debatten", während man die Kraft doch "besser in die Schulentwicklung und den Unterricht investieren" könnte.

Dass es sich beim Engagement derer, die mit pädagogischen und gesellschaftlichen Argumenten gemeinsames Lernen bis zum Ende der Pflichtschulzeit fordern, um "kleinkarierte Debatten" handelt, ist kein besonderer Beitrag zum "Frieden in der Schulstrukturdebatte". Der wird mit der von Prenzel und Hurrelmann gewünschten Zweigliedrigkeit nicht einkehren, auch nicht in Sachsen. Auch dort geht es längst um die Frage, wie eine Schule aussehen muss, die auf jede Form der Auslese verzichtet, die ein Lernangebot enthält für alle Kinder, für die Leistungsstarken, die Leistungsschwächeren und für Kinder mit Handicaps, und die die beiden für den Berufseinstieg relevanten Abschlüsse, den Mittleren Abschluss und die Hochschulreife, auf einem direkten Weg anbietet. Es geht in der Auseinandersetzung der nächsten Jahre konkret um die Frage: Darf die Gesamtschule wie in Hamburg einfach in einer "berufsorientierten" Zweitschule verschwinden? Und wohin soll sich eine Schule für alle in den Bundesländern entwickeln, die sich bereits in Koalitionsvereinbarungen auf den neuen Schultyp Gemeinschaftsschule als Angebot neben dem Gymnasium geeinigt haben? Das sind Schleswig-Holstein, Berlin und das PISA-Siegerland Sachsen.

Die Gesamtschule vor dem Aus?

Die deutsche Gesamtschule, wie sie sich seit den frühen 1970er Jahren in sozialdemokratisch regierten Bundesländern etabliert hat, war ein mühsam ausgehandelter Kompromiss mit den Konservativen. Dabei sah es in der ersten Großen Koalition 1966 bis 1969 so aus, als ob sich die beiden Volksparteien einigen könnten auf den "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates. Dessen Kernaussage hat der Historiker Karl Dietrich Erdmann, Vorsitzender des Gremiums und Mitglied der CDU, in der Einleitung des Plans so zusammengefasst: "Kein Platz ist mehr für das unverbundene Nebeneinander von Schulen, die sich – volkstümliche Bildung für die einen, wissenschaftliche für die anderen – von verschiedenen Bildungsideen legitimieren." (zitiert nach: Herrlitz 2007) Dass der Konsens zerbrach, führt Hans-Georg Herrlitz wesentlich auf den Ausgang der Bundestagswahl 1969 und den Beginn der sozialliberalen Koalition zurück, die die CDU zum ersten Mal in der Nachkriegszeit auf die harten Bänke der Opposition verwies. Deren Kompromissbereitschaft habe sich seitdem "mehr und mehr in eine Fundamentalopposition" verwandelt (Herrlitz 2007).

Es trat das ein, was bereits die Schulpolitik der Weimarer Republik prägte: der massive Widerstand gegen die sozialdemokratische Idee einer Schule für alle Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit, nachdem es der SPD in der Reichsschulkonferenz von 1920 gelungen war, wenigstens die vierjährige Grundschule für alle Kinder durchzusetzen.

zen und die "Vorschulen" als direkten Zugang der Kinder bürgerlicher Schichten zum Gymnasium abzuschaffen. Während in den 1960er Jahren das Parlament in Helsinki mit den Stimmen der konservativen Bauernpartei die Gesamtschule für ganz Finnland beschloss, machten die Konservativen bei uns nun wieder Front gegen jede Form einer integriert arbeitenden Schule, die sie mit Blick auf die Verhältnisse in der DDR als "sozialistische Einheitschule" diffamierten.

Nachdem es weder im Bund noch in einem der sozialdemokratisch regierten Bundesländer gelungen war, die Gesamtschule in der Fläche einzuführen, hatte diese neue Schule im Kompromiss mit den Konservativen unter einem doppelten Handicap zu leiden. Sie konnte in der Konkurrenz zu Realschule und Gymnasium nie eine Schule für alle Kinder, eine Gesamt-Schule, werden. Statt bis zum Ende der Pflichtschulzeit dann wenigstens ohne Auslese arbeiten zu können, musste sie, um von den CDU-regierten Ländern in der Kultusministerkonferenz ihre Abschlüsse anerkannt zu bekommen, akzeptieren, vom 7. Schuljahr durch äußere Differenzierung in Leistungsgruppen das dreigliedrige System abzubilden.

Dieser massive Eingriff in das ursprüngliche Konzept von gemeinsamem Lernen hat die SPD nicht dazu gebracht, unter diesen Bedingungen doch lieber auf die Gründung von Gesamtschulen als Regelschulen zu verzichten und statt dessen auf integriert arbeitende Versuchsschulen zu setzen. Dass die neuen Schulen von Anfang ganz überwiegend von Kindern besucht werden, die die Grundschule für die Haupt- oder Realschule empfiehlt, hat die Konservativen nicht davon abhalten können, die Ergebnisse der Gesamtschule immer mit denen des Gymnasiums zu vergleichen und dabei ihr Scheitern zu konstatieren. Das geschieht auch noch mit Blick auf die Ergebnisse der PISA-Studien 2000 bis 2006.

Erst in neueren Untersuchungen, die nicht wie PISA den Leistungsstand zu einem bestimmten Zeitpunkt messen und vergleichen, sondern der Frage nachgehen, ob und inwieweit es Schulen gelingt, ihre Schüler/innen von ihren Ausgangsbedingungen her zu erkennbarem Lernzuwachs zu führen, erfährt die Gesamtschule eine Rehabilitierung ihrer Arbeit. Es gelingt ihr, trotz der geschilderten Handicaps, offensichtlich besser ihre Schüler/innen individuell zu fördern und zu einem qualifizierten Abschluss zu führen als das gegliederte System. (Leistungsstarke Gesamtschulen 2007; Merkelbach Oktober 2007)

Eine Bestätigung erfährt dieses Ergebnis auch in einer jüngsten Studie aus Nordrhein-Westfalen, die die Schullaufbahn von Schüler/innen an Gesamtschulen untersucht, die 2004 die 11. Klasse besuchten. Es sind ganz überwiegend Schüler/innen mit einer Haupt- oder Realschulempfehlung von der Grundschule. Während die Landesregierung versucht, mit Fördermaßnahmen die Hauptschule am Leben zu halten und die CDU-Schulministerin nicht müde wird, die Gesamtschule als gescheitertes Auslaufmodell zu deklarieren, kommt die Studie zu dem Ergebnis: 90 Prozent aller Schüler/innen an Gesamtschuloberstufen in NRW schließen mit der Hochschulreife ab; 71 Prozent erreichen die allgemeine Hochschulreife und 19 Prozent die Fachhochschulreife. Darunter sind nicht wenige, die vom selektiven System aussortiert und an Gesamtschulen aufgenommen wurden. Nur 10 Prozent der Schüler/innen verlassen also die Oberstufe ohne einen höheren Abschluss, während 20 Prozent der Schüler/innen an Gymnasien vorzeitig die Schule verlassen.

Es sind offensichtlich nicht nur die prominenten Gesamtschulen, die beim Deutschen Schulpreis mit Auszeichnungen glänzen. Auch die vielen unbekannteren Gesamtschulen scheinen ihrem Anspruch der individuellen Förderung und dem Verzicht auf selektive Instrumente wie Nichtversetzung und Abschulung näher zu kommen als Schulen des gegliederten Systems. Entgegen dem Image in der Öffentlichkeit übersteigt seit Jahren und in wachsendem Umfang die Zahl der an Gesamtschulen angemeldeten Kinder die zur Verfügung stehenden Plätze. Der Druck der Eltern nach weiteren Gesamtschulen wächst, ohne dass sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft wesentlich zu ändern scheint. Es sind wohl zunehmend Eltern, die die Hauptschule, aber auch verstärkt die Realschule vermeiden wollen und der Gesamtschule mehr Vertrauen schenken, ihr Kind zu einem qualifizierten Abschluss zu führen.

Die Gemeinschaftsschule – eine weiterentwickelte Gesamtschule?

Wenn die Gesamtschule, wie Studien zeigen, so viel besser ist als ihr Ruf, stellt sich die Frage, was Sozialdemokraten in einzelnen Bundesländern veranlasst, sich neuerdings von dieser Schulform zu verabschieden und es mit einem anderen integrativen Schultyp zu versuchen. Hat die neue Gemeinschaftsschule noch denselben Anspruch wie die Gesamtschule, ein das gegliederte System ersetzende Schule, zu sein? Wofür steht die Gemeinschaftsschule dort, wo sie bereits in Koalitionsvereinbarungen Eingang gefunden hat?

Schleswig-Holstein

Seit der Weimarer Republik hat sich die Bezeichnung Gemeinschaftsschule gegenüber der älteren Bezeichnung Simultanschule durchgesetzt. Sie war im Unterschied zur Konfessions- oder Bekenntnisschule offen für Schüler/innen verschiedener christlicher Konfessionen, nichtchristlicher Religionen und für konfessionslose Schüler/innen. Die Gemeinschaftsschule war also im nach Schulformen und Schulstufen gegliederten System eine Schule für alle Kinder, unabhängig von Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung.

Hier liegt wohl der Anknüpfungspunkt dafür, dass Ernst Rösner vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung in einem Gutachten für die schleswig-holsteinische SPD 2004 die bereits vorhandene Bezeichnung aufgriff. Die neue Gemeinschaftsschule sollte allerdings nicht nur auf eine Selektion nach religiösen oder weltanschaulichen

Bekanntnissen verzichten, sondern auch die Separierung der Kinder in unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen überwinden.

Schleswig-Holstein war lange ein CDU-regiertes Land. Als die SPD an die Regierung kam, hat sich schulpolitisch nicht viel geändert. Erst 1995 wurde die deutsch-dänische Schule in Eckernförde als die erste Gesamtschule gegründet und in der 2.Ländervergleichsstudie PISA 2003 betrug der Schüler/innen-Anteil der Gesamtschule gerade einmal 6,5 Prozent. Es gab also 2003 keine lange Tradition der Gesamtschule und es gab sie ausschließlich in den kreisfreien Städten, während das übrige Land "gesamtschulfrei" blieb. (Höppner 2007)

Auf einem bildungspolitischen Parteitag beschloss die SPD 2004 mit großer Mehrheit die Abkehr vom dreigliedrigen System. Langfristiges Ziel sei, "dass die Schüler/innen auch in Deutschland wie in den meisten europäischen Ländern von der 1.bis zur 10. Klasse gemeinsam unterrichtet werden". "Langfristig" hieß: Es müsse "Übergangsschritte" geben; man müsse die Betroffenen, Lehrkräfte und Eltern, mitnehmen und der Ausstieg aus der gegliederten Schule müsse im bestehenden System erfolgen. Damit brach ein SPD-Landesverband im Einvernehmen mit einer rot-grünen Landesregierung das auch nach PISA 2000 von der KMK hartnäckig verteidigte Tabu der Strukturfrage. Das Bildungsministerium beauftragte dann Ernst Rösner mit einem Gutachten, das mit wesentlichen Aussagen Eingang fand ins Wahlprogramm der SPD für die Landtagswahl 2005. (Johannsen 2007,S.138 f.)

Ernst Rösners Gutachten basiert auf harten Fakten demografischer Veränderungen: Einem absehbaren Rückgang der Schülerzahlen, was unter den Bedingungen des gegliederten Systems zu Standortgefährdungen und Schulschließungen vor allem im ländlichen Raum führen müsse. Es müsse darum die Frage zulässig sein, meint Rösner, ob es strukturelle Alternativen gibt, die zu mehr Standortsicherheit führen und zugleich bessere Bedingungen schaffen für individuelle Förderung und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn bei PISA "der Leistungsvorsprung von Ländern mit integrierten Systemen gegenüber Deutschland" "keine kausale Beweisführung zur Überlegenheit integrierter Systeme" erlaube, so sei "die Vermutung wohl fundiert, dass in einem Set inhaltlicher und organisatorischer Veränderungen des Schulsystems die Ursachen variierender Leistungsstärke zu suchen" sei. Für Rösner sind allerdings strukturelle Reformen allein ebenso wenig eine "Lösung des Leistungsproblems des deutschen Schulwesens" wie eine "Begrenzung von Reformen auf Lerninhalte, Diagnostik und Evaluation". (Rösner 2004, S.5)

Rösner gibt für seine längerfristige Zielprojektion einer Schule für alle Kinder die Bezeichnung Gesamtschule auf. Sie ist für ihn im Jahrzehnte währenden Schulstreit verschlissen und nicht mehr brauchbar für eine Schule, die sich aus dem bestehenden System in unterschiedlich großen Schritten entwickelt und auch ein Angebot sein soll für den ländlichen Raum.

Nach der Landtagswahl 2005 kam es bekanntlich in Schleswig-Holstein nicht zur Fortführung von Rot-Grün, sondern die beiden bildungspolitischen Kontrahenten im Wahlkampf mussten sich in der Großen Koalition auf einen schulpolitischen Kompromiss einigen, der in der Novellierung des Schulgesetzes vom 9.Februar 2007 die folgenden Eckpunkte enthielt:

- Statt der bestehenden eigenständigen Haupt- und Realschulen soll es ab dem Schuljahr 2010/11 nur noch eine "Regionalschule" geben, die die beiden Bildungsgänge vereint, mit einer gemeinsamen Orientierungsstufe in 5/6. Danach geht es getrennt in Haupt- und Realschulklassen bis 9 bzw. 10 weiter. (Das sächsische Modell der Mittelschule)
- Daneben wird es auf Antrag des Schulträgers Gemeinschaftsschulen geben, in denen Schüler/innen bis Ende 10 gemeinsam unterrichtet werden, den Haupt- oder Realschulabschluss erwerben und den Übergang auf die gymnasiale Oberstufe erreichen können. Abitur dann nach Klasse 13.
- Gemeinschaftsschulen können auch mit der Grundschule beginnen und bei entsprechender Größe eine eigene Oberstufe haben.
- Bis zum Schuljahr 2010/11 sollen alle Gesamtschulen sich in Gemeinschaftsschulen umwandeln.
- Auch die Regionalschule oder das Gymnasium können, wenn der Schulträger das beantragt, allein oder mit anderen Schulen zusammen, Gemeinschaftsschulen werden.(siehe:)

Die eigentliche Differenz zum Schulplan der SPD im Wahlkampf ist nicht die Regionalschule, auf der die CDU bestand. Sie war als notwendiger Zwischenschritt schon im Rösner-Gutachten vorgesehen und heißt dort "kleine Gemeinschaftsschule" im Unterschied zur "großen", die den gymnasialen Bildungsgang enthält und auch mit der Grundschule beginnen kann. Es wird schwer sein für die Regionalschule, sich längerfristig neben der für Eltern und Schulträger attraktiveren Gemeinschaftsschule zu behaupten. Innerhalb von zwei Jahren haben bereits 55 "große Gemeinschaftsschulen" ihren Betrieb aufgenommen. Ein wesentlicher Unterschied im Kompromiss der Großen Koalition ist die Bestandsgarantie für das Gymnasium, das nicht mehr gehalten ist, sich auch in eine integrierte arbeitende Schule weiterzuentwickeln.

Während die Realschulen, Lehrende und Eltern, nach heftigem Protest gegen die Fusion mit der Hauptschule, inzwischen zu Befürwortern der Gemeinschaftsschule geworden sind, scheint das Gymnasium im schwarz-roten Schulkompromiss ungeschoren davon zu kommen. Oder wird es in absehbarer Zeit doch die Konkurrenz reüssie-

render Gemeinschaftsschulen zu spüren bekommen? Es gibt erste Hinweise, dass Eltern für ihre gymnasial empfohlenen Kinder die wohnortnahe Gemeinschaftsschule dem entfernten städtischen Gymnasium vorziehen. Doch zu einem fairen Wettbewerb besitzt das Gymnasium noch Privilegien genug und die Gemeinschaftsschule leidet noch unter zu vielen Handicaps.

- An Gemeinschaftsschule arbeiten noch ganz überwiegend Haupt- und Realschullehrer/innen. Wo es gelingt, auch Gymnasiallehrer/innen für die neue Schule zu gewinnen, brauchen diese zurzeit noch weniger Stunden zu unterrichten als ihre Kolleginnen und Kollegen und werden dazu noch besser bezahlt. Die Spanne erstreckt sich zwischen 24,5 und 27,5 Unterrichtsstunden. Das ist nicht gerade förderlich für ein gutes Betriebsklima in Kollegien, die ohne eine entsprechende Ausbildung ein integratives Unterrichtskonzept bis zum 10. Schuljahr entwickeln sollen und ab Klasse 7, wie Gesamtschulen immer schon, ihre Schüler/innen, ob nun durch äußere Differenzierung oder durch eine innere Differenzierung im Klassenverband, auf den Haupt- oder Realschulabschluss oder den Übergang auf die gymnasiale Oberstufe vorbereiten müssen.
- Vor diesem Hintergrund hat ein Gymnasium, das sich entschließt, möglichst auf Selektion zu verzichten und eine förderorientierte Unterrichtskultur zu entwickeln, mit seinen überwiegend leistungsstärkeren Schüler/innen die weitaus besseren Möglichkeiten als eine Gemeinschaftsschule.
- Wie wird sich für Schüler/innen der Gemeinschaftsschule der Übergang zur gymnasialen Oberstufe gestalten, wenn eine Schule keine eigene Oberstufe füllt? Wird es dann Oberstufenzentren geben oder müssen Schüler/innen dann doch wieder zum traditionellen Gymnasium wechseln?
- Wie werden sich Gesamtschul-Kollegien verhalten, die sich nicht, wie Regionalschulen und Gymnasien, allein oder mit anderen Schulen zusammen, freiwillig in Gemeinschaftsschulen umwandeln können, sondern bis 2010/11 dies tun müssen? Werden sie zur Kooperation mit den im Aufbau befindlichen Gemeinschaftsschulen bereit sein und ihre langjährigen Erfahrungen mit integriertem Unterricht einbringen, - auch die leidvollen Erfahrungen mit der Differenzierung nach Bildungsgängen ab Klasse 7?

Die offene Baustelle Gemeinschaftsschule mag jetzt schon ein attraktives Angebot für Eltern und Schulträger im ländlichen Raum sein. Wer jedoch an einem fairen pädagogischen Wettbewerb der neuen Schule mit dem Gymnasium interessiert ist, wird ernsthaft an der Beseitigung der genannten Handicaps arbeiten müssen. Vordringlich dürfte dabei sein, mit der Hauptschule auch den von der Wirtschaft immer weniger akzeptierten Hauptschulabschluss zugunsten eines Mittleren Abschlusses abzuschaffen; d.h. eine solide Grundbildung für alle auf der Basis von Mindeststandards vorzugeben. (Merkelbach Dezember 2007)

Solange die KMK, die ja bei wichtigen Entscheidungen im Konsens beschließen muss, die Abschaffung des Hauptschulabschlusses blockiert, können Gemeinschaftsschulen und Gymnasien nur dann gleichberechtigt in einen pädagogischen Wettbewerb treten, wenn beide Schulformen auch beide Abschlüsse der Sekundarstufe I vorbereiten und durchführen; wenn also auch das Gymnasium seine von der Grundschule übernommenen Schüler/innen wenigstens bis zum Hauptschulabschluss fördern muss. Solange Gymnasien den Bildungsgang Hauptschule und den entsprechenden Abschluss nicht anbieten, müssen die übrigen Schulen, das sind in Schleswig-Holstein Regionalschule, Gemeinschaftsschule und bis 2010 die Gesamtschule, die als leistungsschwach abgeschobenen Schüler/innen von Gymnasien übernehmen, - zu den vielen leistungsschwachen Schüler/innen, die sie ohnehin von der Grundschule übernommen haben.

Erst ein Gymnasium, das dieses fragwürdige Privileg der Abschulung verliert, steht vor der Notwendigkeit, gerade in den schwierigen Jahren der Pubertät schwächelnde Jugendliche individuell zu fördern. Sie nur mitzuschleppen bis zum Hauptschulabschluss würde dann wohl auch den pädagogischen Ruf der Schule beschädigen. Für eine solche Entwicklung an Gymnasien könnte auch der Rückgang der Schülerzahlen eine wichtige Rolle spielen, der ja ein zentrales Motiv für Ernst Rösners Konzept der Gemeinschaftsschule war.

Sachsen

Was in Schleswig-Holstein begonnen hat, steht inzwischen auch in Sachsen in einer schwarz-roten Koalitionsvereinbarung: die Gemeinschaftsschule als Möglichkeit, in der verfahrenen Strukturdebatte zu einem Kompromiss zu kommen. Sachsen hatte, wie Thüringen und Sachsen-Anhalt, für kurze Zeit nach der Wende ein dreigliedriges System und danach neben dem Gymnasium nur noch eine "Mittelschule", in der Haupt- und Realschule vereinigt sind. In der Mittelschule wird bis Ende Klasse 6 integriert unterrichtet. Von Klasse 7 an gibt es wieder "abschlussbezogene" Haupt- und Realschulklassen.

Die guten Ergebnisse des Landes in der Ländervergleichsstudie PISA 2003 waren bereits Anlass zu der Frage, ob das bis Klasse 6 zweigliedrige System nicht ein Modell für andere Bundesländer sein könnte. Der Ländervergleich PISA 2006 mit Sachsen an der Spitze wird, wie oben angedeutet, die Diskussion über ein partiell zweigliedriges System noch einmal intensivieren. Ob das allerdings eine Lösung für das Problem der sozialen Selektion und der nach wie vor eklatanten Leistungsschwäche des gegliederten Systems im unteren Kompetenzbereich sein kann und ob dies, über bessere Rankingplätze im nationalen und internationalen Vergleich hinaus, zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen wird, lässt sich wohl in den nächsten Jahren in keinem Bundesland besser studieren als in Sachsen.

Im selben Jahr 2006, in dem die Daten für den 3.PISA-Ländervergleich erhoben wurden, erschien eine "Expertise für die Landeshauptstadt Dresden" zum "Schulformwechsel von Gymnasien zu Mittelschulen". Darin wird auch für ganz Sachsen eine Entwicklung beschrieben, die in den Daten von PISA 2006 noch keinen Niederschlag gefunden hat. Für die Studie des Instituts für Schulpädagogik der TU Dresden hat sich der bundesweite Trend eines wachsenden Gymnasialbesuchs in Sachsen noch einmal verstärkt, seit im Februar 2005 die Zugangsbedingung für das Gymnasium geändert wurde. Statt eines Notendurchschnitts von 2,0 reicht seitdem bereits eine 2,5 für eine verbindliche gymnasiale Bildungsempfehlung der Grundschule.

Während der Schüler/innen-Anteil der Mittelschule in den PISA-Daten von 2003 bis 2006 sich kaum verändert hat (61,3 zu 61,2 Prozent) und am Gymnasium gleich geblieben ist (32 Prozent), ermittelt die Dresdener Studie im Schuljahr 2005/06 für Dresden bereits mehr Kinder am Gymnasium (52,94 Prozent) als an Mittelschulen. Im Landesdurchschnitt gingen 44,54 Prozent aufs Gymnasium, also 12 Prozent mehr als von PISA 2006 ermittelt. Dieser Trend hat sich für die Verfasser der Studie im Schuljahr 2006/07 fortgesetzt. Dieser verstärkte Creaming-Effekt bedeutet für die Mittelschule einen wachsenden Verlust an leistungsstärkeren Schüler/innen und die Gefahr, dass die Mittelschule zu dem wird, was in anderen Bundesländern das traurige Schicksal der Hauptschule und eines Teils der Realschulen ist. (Schulformwechsel 2006, S.16 f.; Merkelbach Februar 2008).

In einem Beitrag mit dem Titel "Schaut auf Sachsen!" versucht Jeannette Otto hinter das Erfolgsgeheimnis des sächsischen PISA-Erfolgs zu kommen (Zeit, 20.11.08, S.87 f.). Sie bezieht sich bei ihrem Versuch auf die Erfahrungen einer "Reise durch die sächsische Bildungslandschaft". Sachsen gebe jeden vierten Euro für Bildung aus; nur 11 bis 15 Schüler/innen kommen auf einen Lehrer; das Land hat die höchste Stundenzahl in den naturwissenschaftlichen Fächern. 80 Prozent der sächsischen Lehrer/innen, erfährt Jeannette Otto, haben eine "klassische Ost-Biografie" und haben in der DDR eine sehr praxisorientierte Ausbildung genossen. Dass Schule über Leistung definiert wird und auch Druck erzeugen kann, sei nichts, was diese Lehrer/innen nach der Wende erst hätten lernen müssen. In der DDR sei "der Lehrer für das Versagen eines Schülers verantwortlich gemacht" worden; da habe "keiner gewagt, die Schuld auf die Dummheit des Schülers oder das sozial verwehrte Elternhaus zu schieben". "Es ging darum, jeden mitzunehmen. Und darum geht es in Sachsen auch heute."

Am Ende ihres Beitrags kommt Jeannette Otto auch auf die Schattenseiten des sächsischen Erfolgsmodells zu sprechen. Sie zitiert die Vorsitzende des Landeselternrates, für die die Schüler/innen der 11. und 12.Klasse (Sachsen hat seit der Wende G8) je nach Fächerkombination "auf bis zu 41 Wochenstunden – plus Hausaufgaben" kommen. Sie könne darum nicht glauben, "dass man mit dem Durchpeitschen dieser Fächer lustvolles Lernen fördern wird" und erlebt die sächsische Schule "als zu notenfixiert". Zu viele "Potenziale" blieben dabei auf der Strecke. Aber die Schüler/innen, stellt sie resigniert fest, seien "extrem leidensfähig". Sie bekämen vermittelt: "Das Leben ist hart. Schule auch." Und das akzeptierten sie.

Den enormen Leistungsdruck auf das G8-Gymnasium bekommen dann auch die Mittelschulen zu spüren, die die am Gymnasium gescheiterten Schüler/innen aufnehmen müssen. Viermal so hoch, berichtet Jeanette Otto, ist der Anteil derer, die zur Mittelschule abgeschoben werden im Vergleich zu denen, die den Aufstieg in den höheren Bildungsgang schaffen. Damit bestätigt sie die oben zitierte Studie, dass durch die Zugangserleichterung zum Gymnasium die Mittelschulen inzwischen "kaum noch leistungsstarke Schüler aus der Grundschule" bekommen. Während die Gymnasien sich "vor zuviel Durchschnitt" fürchteten, kämpften "die Mittelschulen gerade in sozial belasteten Gebieten schon jetzt gegen den Ruf der Restschule". Von der Leiterin einer Leipziger Mittelschule erfährt Jeannette Otto, es gehe oft nur noch um "Schadensbegrenzung" und darum, ihre Schüler/innen wenigstens "lebenstüchtig" aus der Schule zu entlassen, was Jeannette Otto zu dem ernüchternden Fazit kommen lässt: "Selbst im Pisa-Siegerland Sachsen gelangt man schnell an jene wunden Stellen des Systems, die durch reines Leistungsstreben nicht zu heilen sind."

Eine wunde Stelle des Systems ist für Yvonne Globert, wie Jeannette Otto auf der Suche nach Sachsens Erfolgsgeheimnis, auch der hohe Schüler/innen-Anteil der sächsischen Sonderschulen, der trotz eines dramatischen Rückgangs der Schülerzahlen in den anderen Schulen in den vergangenen Jahren noch zugenommen hat. Während PISA 2006 den Anteil mit 4,1 Prozent angibt (PISA 2006, S.41), ermittelt Yvonne Globert, dass mehr als 20 000 Schüler/innen laut Statistischem Landesamt 2006/07 in Sachsen eine Sonderschule besuchten. Das sind mehr als sechs Prozent aller Schüler/innen. Für Yvonne Globert ist das die "weniger hübsche Seite eines Landes, das gelobt wird, weil es auf die Hauptschule verzichtet". (Frankfurter Rundschau, 19.11.2008, S.10 f.)

Ein Gymnasium, in das immer mehr Kinder drängen, eine wachsende Sonderschule und eine Mittelschule auf dem Weg zur "Restschule" haben nicht nur die sächsische Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft auf den Plan gerufen mit der Forderung nach einer "Schule für alle Kinder", sondern auch die SPD, der Juniorpartner in der Großen Koalition nach der Landtagswahl 2004. Im Koalitionsvertrag konnte sie durchsetzen, dass der Schulträger eine Gemeinschaftsschule als "Schulversuch" beantragen kann. Im Schuljahr 2006/07 wurden zwei Gemeinschaftsschulen genehmigt, 2007/08 kamen vier weitere hinzu. Das Interesse von Kommunen wächst, die Schule als wichtigen Standortfaktor auch bei rückläufigen Schülerzahlen zu halten. (Merkelbach Februar 2008, S.5 f.)

Der von der sächsischen CDU ungeliebte und eher behinderte als geförderte Schulversuch "Gemeinschaftsschule" (das wird sich nach PISA 2006 kaum ändern) beginnt in der Regel mit Klasse 5. Möglich ist auch der Einbezug einer Grundschule sowie von Kindern mit Handicaps, wenn die sonderpädagogische Förderung gesichert ist. Die Gemeinschaftsschule kann abweichen von der äußeren Differenzierung in die Bildungsgänge Hauptschule, Realschule

und Gymnasium, also in A-, B- und C-Kurse in bestimmten Fächern, wenn sie die Differenzierung in anderer Form nachweisen kann. Das Gymnasium hat dieses Problem nicht und behält das "Privileg" des Abschlusens.

Zum unsicheren Status "Schulversuch", wohl auch aufgrund der schwachen Position der SPD innerhalb der Koalition, leidet die sächsische Gemeinschaftsschule unter den gleichen Handicaps wie die in Schleswig-Holstein und die Gesamtschule generell, die es in Sachsen nicht gibt. Die neue Schule mag überall dort, wo kein Gymnasium in der Nähe ist, für Schulträger und Eltern ein besseres Angebot sein als die Mittelschule, hat aber in ihrer augenblicklichen Konstruktion noch wenig Chancen, mit dem Gymnasium ebenbürtig um die Gunst der Eltern zu werben.

Berlin

Während in Schleswig-Holstein in PISA 2003 nur 6,5 Prozent der Schüler/innen an einer Gesamtschule einen Platz fanden (PISA 2006: 7,1), waren es in Berlin 2003 immerhin 27,3 Prozent (2006: 27,7). Dass man es trotz dieses breiten Angebots an Gesamtschulen in der Stadt mit einem neuen Schultyp, der Gemeinschaftsschule, versuchen will, statt die Weiterentwicklung der Gesamtschule zu fördern, ist das Ergebnis der Koalitionsverhandlungen zwischen SPD und Linkspartei 2006. Während die Linkspartei eine Einführung der Gemeinschaftsschule in der Fläche von 1 bis 10 forderte, unter Einschluss des Gymnasiums, setzte die SPD in einem Kompromiss eine Pilotphase Gemeinschaftsschule durch, die von 2008/09 bis 2012/13 gehen soll und an der sich jede Berliner Schule, ob allein oder mit anderen Schulen zusammen, beteiligen kann. Erst danach sollen die Ergebnisse des wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs ausgewertet und eine Grundsatzentscheidung über eine andere Schulstruktur getroffen werden.

- In Berlin sollen Gemeinschaftsschulen alle Jahrgänge vom 1.Schuljahr bis zur Hochschulreife umfassen. Wo dies noch nicht der Fall ist, muss für die Teilnahme an der Pilotphase der Übergang aus der vorangehenden und der folgenden Schulstufe durch verbindliche Kooperation mit benachbarten Schulen so geregelt sein.
- Gemeinschaftsschulen sind grundsätzlich Ganztagschulen, über deren Organisationsform (freiwillig oder verpflichtend) die Schulkonferenz entscheidet.
- Es gibt keine Probezeit. Alle Kinder haben das Recht, bis zum Abschluss auf ihrer Schule zu bleiben.
- Solange dieses Recht nicht für alle Schulen in Berlin gilt, sind Gemeinschaftsschulen nicht verpflichtet, die Schüler/innen von anderen Schulen aufzunehmen.
- Klassenwiederholung findet nur in Ausnahmefällen auf Wunsch bzw. im Einverständnis der Schüler/innen und ihrer Eltern statt.
- Die bislang für die Klassenwiederholung verwendeten Mittel stehen den Gemeinschaftsschulen anteilmäßig für Maßnahmen individueller Förderung zur Verfügung.
- Alle Kinder und Jugendliche, auch die mit Behinderungen oder mit besonderen Potenzialen (Hochbegabte), lernen gemeinsam.
- Es wird nicht erwartet, dass alle in gleicher Zeit das Gleiche lernen. Eine äußere Leistungsdifferenzierung als durchgängiges Prinzip findet nicht statt.
- "Inklusionspädagogik", d.h., Grund- und Praxisfragen gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen sind in Aus- und Fortbildung dauerhaft als Schwerpunkt verankert. (Gemeinschaftsschule Berlin 2007)

Für Siegfried Arnz, der das Projekt Gemeinschaftsschule in der Berliner Bildungsverwaltung leitet, resultiert ein Teil des Drucks auf das gegliederte Schulsystem aus der immer schwierigeren Situation an Berliner Hauptschulen, die nur noch von weniger als zehn Prozent besucht werden. Die von einigen Ländern angestrebte Zweigliedrigkeit aus fusionierter Haupt- und Realschule neben dem Gymnasium eröffne zwar "den Weg des gemeinsamen Lernens der Schüler/innen der Hauptschulen mit leistungsfähigeren und sozial stärkeren Schüler/innen der Realschulen", verzichte aber "auf das ganze Spektrum der Heterogenität" und werde "insbesondere von den meisten Realschulen (Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen) nicht als sinnvolle Perspektive angenommen". (Arnz 2007, S.15)

Erfolg oder Misserfolg der Gemeinschaftsschule wird daran gemessen werden, ob und wie weit für alle Kinder eine Inklusion in Schule und Unterricht sowie optimale Förderung gelingt, sowohl derjenigen, die auf niedrigem Niveau lernen – einschließlich der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – als auch derjenigen, die leistungsstark sind und besondere Begabungen mitbringen bzw. entwickeln. Dabei hat es einen hohen Stellenwert, die Akzeptanz der gemeinsamen Schule durch bildungsorientierte Familien zu gewinnen – ohne den Preis der Ausgrenzung sozial- und leistungsschwacher Schüler/innen. Die bewusste Berücksichtigung der "special needs" für diese Schülerschaft, u.a. durch eine systematische Einbeziehung der Jugendhilfe, hat dabei besondere Bedeutung. (Arnz 2007, 15 f.)

Arnz verweist auf die pädagogischen Probleme, wenn eine Schule auf selektive Instrumente verzichtet und sich der Verantwortung für die Schüler/innen in aller Konsequenz stellt. Er berichtet von den Ergebnissen eines ersten Durchgangs der Schulinspektion an 45 Berliner Schulen, die unter dem Aspekt "Unterrichtsgestaltung" neben viel

Positivem problematische Befunde ergeben habe "hinsichtlich der Indikatoren 'Innere Differenzierung', 'Selbstständiges Lernen' und 'eigene Lösungen entwickeln' ". Dies mache deutlich, "dass die Sorgen vieler Kritiker, integrative Schulformen führten zu 'Niveauperflachung' hier ihre Grundlage" hätten und "ein erfolgreiches Lernen in sehr heterogenen Lerngruppen ein entsprechendes Qualifizierungsprogramm mit hoher Verbindlichkeit für die Lehrkräfte der beteiligten Schulen" erfordere. Deshalb werde "ein an den konkreten Anforderungen der Schulen orientiertes Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramm im Zentrum der Pilotphase der Gemeinschaftsschule stehen". Neben der "Unterstützung des jeweiligen Schulentwicklungsprozesses" und einer "direkten, mit den konkreten Bedarfssituationen der Schulen abgestimmten Lehrerfortbildung" ist für Arnz auch notwendig eine Vernetzung der Schulen untereinander, die Entwicklung gemeinsamer Lernprozesse und "der Blick über den Berliner Tellerrand durch Austausch mit erfolgreichen Schulen im In- und Ausland". (Arnz 2007, S.17)

Nach dem Aufruf zur Beteiligung an der Pilotphase im Mai 2007 bekundeten 65 Berliner Schulen ihr Interesse an dem Projekt, darunter Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen mit und ohne gymnasiale Oberstufe. Kein einziges Gymnasium. Von diesen 65 Schulen erhielten 16 aufgrund ihres Bewerbungsantrags die Genehmigung, sich vom Schuljahr 2008/09 an der Pilotphase zu beteiligen.

Von der Moses-Mendelsohn-Gesamtschule im Bezirk Mitte, die mit der James Krüss-Grundschule zusammen eine Gemeinschaftsschule aufbauen will, erfahren wir aus dem Bericht einer Lehrerin und eines Lehrers, warum diese Gesamtschule sich an der Pilotphase beteiligt. Die Schule hat bislang eine entschieden integrative Pädagogik praktiziert, mit Jahrgangsteams, mit einem über Jahre hin entwickelten Konzept für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf, selbst für "Schwerstmehrfachbehinderungen". Es ist eine Schule, in die nach der Grundschule vor allem Schüler/innen mit einer Hauptschulempfehlung gehen, in der 80 Prozent aller Schüler/innen türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft sind und überwiegend aus "bildungsfernen" Familien kommen. Es ist der Wunsch des Kollegiums, in der mit 22 Millionen geförderten Pilotphase eng und verbindlich mit dem Kollegium der Grundschule zusammenzuarbeiten und die Schüler/innen, die nicht mit dem Ende der Pflichtschulzeit die Schule verlassen, in einer eigenen Oberstufe mit dem inklusiven pädagogischen Konzept zum Abitur zu führen. (Schmidthals/Sarлак 2008, S.38-40)

Für Sabeth Schmidthals und Alain Sarлак hängt für das Gelingen des Projekts viel davon ab, ob für Lehrer/innen, die sich nicht an der Weiterentwicklung der Schule beteiligen wollen, in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht die Möglichkeit besteht, an andere Schulen zu wechseln und ob nur Lehrer/innen an die Schule kommen, die das Projekt aktiv unterstützen und vorantreiben wollen. (Schmidthals/Sarлак 2008, S.41)

Es stellt sich auch für das ambitionierte Konzept der Berliner Gemeinschaftsschule die Frage nach ihren Chancen, in einen fairen pädagogischen Wettbewerb mit dem Gymnasium einzutreten. Wird es eine ernsthafte Debatte geben über das, was nach der Pilotphase am Ende des Schuljahres 2012/13 werden soll? Oder wird die Gemeinschaftsschule dann doch zur "Stadtteilschule" für die Kinder aus "bildungsfernen" Elternhäusern und zugleich "Entlastungsschule" für das Gymnasium, das neben den Privatschulen die Kinder der materiell und kulturell Privilegierten unterrichtet?

Einem Beitrag von Felicitas Tesch, der bildungspolitischen Sprecherin der SPD-Fraktion im Berliner Abgeordnetenhaus, ist zu entnehmen, dass schon in der vergangenen Legislaturperiode, auch auf Druck des Koalitionspartners, der damaligen PDS, längeres gemeinsames Lernen unter Einschluss des Gymnasiums beschlossen, aber nicht umgesetzt wurde. Im zurückliegenden Wahlkampf hat es die SPD wieder propagiert, doch der "regierende Bürgermeister setzte dagegen": "Wir werden das Gymnasium nicht abschaffen." Teile der SPD und der Grünen sympathisierten mit der Zweigliedrigkeit. (Tesch 2007, S.69)

Für den regierenden Bürgermeister war es deshalb konsequent, den altgedienten Jürgen Zöllner aus Mainz 2006 zum neuen Bildungssenator zu machen. Zöllner, der die Vereinbarung einer Pilotphase Gemeinschaftsschule bei seiner Ernennung schon vorfand, stehe zwar, wie Felicitas Tesch berichtet, zu der Vereinbarung, habe aber um eine Prüfung gebeten, ob eine äußere Differenzierung in den Klassenstufen 9 und 10 nicht doch sinnvoll wäre. Die SPD-Bildungspolitiker/innen waren dagegen mit der Begründung, dass das "nicht über das Verfahren bei Gesamtschulen" hinausgehe. (Tesch 2007, S.69)

Wie wenig das alles Jürgen Zöllner kümmert, zeigt ein Interview, das Peter Pahlmeyer am 27.9.08 mit dem Bildungssenator führte. Zöllner hatte kurz vorher Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur vorgelegt. Danach sollen ab dem Schuljahr 2010/11 die Haupt- und Realschulen zusammengefasst werden zu Integrierten Haupt- und Realschulen, an denen die Schüler/innen alle Abschlüsse und den Übergang in die gymnasiale Oberstufe erreichen können. Das Gymnasium bleibt als selbständig Schule erhalten. Mit Blick auf Zöllners Eckpunkte fragt Pahlmeyer, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede er sehe, wenn er sein Konzept mit den Plänen der schwarz-grünen Regierung in Hamburg vergleiche.

Zöllner: Im Grundmodell gibt es zwischen meinem Vorschlag und den Hamburger Plänen ein hohes Maß an Übereinstimmung. Das hat damit zu tun, dass wir aus meiner Sicht nur erfolgreich sein können, wenn wir eine breite gesellschaftliche Mehrheit für eine Strukturreform finden und den Elternwillen respektieren. Ein im Kern zweigliedriges Schulsystem bietet diese Chance. Neben dem Gymnasium entwickelt sich eine Regionalschule, die stärker auf integrative Lernformen setzt und alle Bildungsabschlüsse bis hin zum Abitur bietet.

Jürgen Zöllners Interesse scheint es nicht zu sein, die Pilotphase Gemeinschaftsschule zu einem durchschlagenden Erfolg zu bringen. Ihm geht es um die Integration von Haupt- und Realschule zu einer "Regionalschule", ein Schultyp, den er selber für Rheinland-Pfalz kreiert hat. In diese Schule können dann, um zur Zweigliedrigkeit zu kommen, wie in der Hamburger Stadtteilschule auch die zahlreichen Berliner Gesamtschulen integriert werden, die ja weitgehend dieselbe Schülerschaft unterrichten. Als Manfred Prenzel bei der Vorstellung von PISA 2006, wie in dem oben zitierten Zeit-Interview, offen die komplizierte Schulstruktur der Bundesländer mit ihren unterschiedlichen Modellen kritisierte und auf das einfache und so erfolgreiche sächsische System verwies, war das ein Stichwort für Jürgen Zöllner. Man könne relativ leicht, meinte er, eine einheitliche Schulstruktur für ganz Deutschland finden. Die strukturellen Veränderungen in einigen Bundesländern zielten ja alle bereits in dieselbe Richtung: auf ein zweigliedriges System wie beim PISA-Siegerland Sachsen. (Die Tageszeitung, 19.11.08, S.18)

Es wird schwer sein für den "Runden Tisch Gemeinschaftsschule Berlin" ("eine verbandsübergreifende Berliner Initiative für die gemeinsame Schule für alle"), zusammen mit Teilen der SPD und mit der Linkspartei, gegen die Pläne Zöllners, eine wirklich offene Strukturdebatte zu führen. Der von SPD und Linkspartei vereinbarte Kompromiss, eine Pilotphase Gemeinschaftsschule einer Einführung in der Fläche vorzuschalten, könnte sich sehr bald als Farce erweisen, wenn das Projekt nur dazu dient, neben dem Gymnasium, zuständig für den Mittleren Abschluss und das Abitur, eine Zweitschule einzurichten, mit allen Abschlüssen, die die Sekundarstufe I anzubieten hat. Das sind zurzeit in Berlin der Berufsorientierte Abschluss für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf, der Hauptschulabschluss, der erweiterte Hauptschulabschluss und der Mittlere Abschluss. Wer mag dann dieser Schule, um die zu geringe Abiturquote zu erhöhen und "Begabungsreserven auszuschöpfen", noch verwehren, dass sie auch für "begabte Kinder" aus den unteren Sozialschichten die Möglichkeit bereithält, die Hochschulreife zu erlangen?

Sollte auch im rot-rot regierten Berlin die Machtfrage zugunsten des Gymnasiums entschieden sein, dann muss es, neben dem Gymnasium und der von Zöllner angestrebten Regionalschule, eine Schule geben, die entweder weiterhin Gesamtschule heißt oder, wie für eine Pilotphase konzipiert, Gemeinschaftsschule. Ein fairer Wettbewerb dieser Schule mit dem Gymnasium setzt, wie oben für Schleswig-Holstein und Sachsen beschrieben, denselben Bildungsanspruch voraus, den auch das Gymnasium erhebt. Sie führt alle ihre Schüler/innen auf der Basis von Mindeststandards zu einem Mittleren Abschluss und die Leistungsstarken zur Hochschulreife. Auch für die, die die Standards des Mittleren Abschlusses nicht erreichen, muss es ein Abgangszeugnis geben, das nicht ihre Leistungsschwächen in Ziffernnoten dokumentiert, sondern vor allem das beschreibt, was auch diese Jugendlichen aufgrund individueller Förderung Positives geleistet und an Kompetenzen entwickelt haben.

Solange die KMK allerdings auf dem Bildungsgang Hauptschule und dem Hauptschulabschluss besteht, muss auch das Berliner Gymnasium für diesen Abschluss zuständig sein und kann nicht mehr leistungsschwach gewordene Schüler/innen gegen deren Willen und den ihrer Eltern an andere Schulen abschieben. Das betrifft in Berlin nach einer sechsjährigen Grundschule die Klassenstufen 7 bis 9, die als Krisenzeit der Pubertät besonderes pädagogisches Feingefühl erfordern.

Vieles deutet darauf hin, dass auch in den alten Bundesländern, wie schon in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt, das dreigliedrige Schulsystem durch ein bis Ende Klasse 6 zweigliedriges ersetzt wird, weil die Hauptschule selbst durch opulente Förderprogramme nicht mehr als eigenständige Schulform zu retten ist. Auch in Bayern und den anderen konservativ regierten Bundesländern wird das mittelfristig der Ausweg aus der Hauptschulmisere sein: eine Schule für alle, die die Grundschule nicht fürs Gymnasium empfiehlt und die zugleich das Gymnasium weiterhin von den Schüler/innen entlastet, die sich als nicht "gymnasial" erweisen.

Eine solche Entwicklung ist kein Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Schule für alle, sondern die Bestandsgarantie für eine "höhere Schule" über einer Schule für die Leistungsschwächeren. So wird sich das zentrale Problem des deutschen Schulwesens, die soziale Selektion, nicht lösen lassen. Wer gemeinsames Lernen in einer Schule für alle Kinder, die Kinder mit Handicaps eingeschlossen, bis zum Ende der Pflichtschulzeit will, - das sind mehrheitlich SPD, Grüne und Linkspartei, Teile der Kirchen und Handwerkskammern, das sind Lehrer/innen-Organisationen wie GEW und VBE, das sind Eltern- und Bürgerinitiativen in einer ganzen Reihe von Bundesländern, - wer eine solche Schule will, wird sich mit einer hierarchischen Zweigliedrigkeit nicht abfinden. Um eine inklusive Schule wird es in der politischen Auseinandersetzung der nächsten Jahre gehen. Wird sie zu einer Schule, die dem Gymnasium gleichgestellt ist, die nur noch die Abschlüsse anbietet, die auch das Gymnasium anbieten muss, die wirklich integriert arbeiten kann, aber auch, der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft entsprechend, materielle und personelle Unterstützung erfährt? Eine Zweigliedrigkeit wie in Sachsen jedenfalls wird uns dem "Frieden in der Schulstrukturdebatte" nicht näher bringen.

Literatur

Arnz, Siegfried: Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderungen anzugehen. In: Pädagogik, 2007, H.12, S.14-17.

Gemeinschaftsschule Berlin. Ziele, Grundsätze und Regelungen. Positionspapier; Stand: 23.5.07. www.rt.gemeinschaftsschule-berlin.de.

Herrlitz, Hans-Georg: Die Gliederung des Schulsystems - ein ungelöstes Dauerproblem der deutschen Schulgeschichte. Unveröffentlichtes Manuskript, erscheint 2008 in der Zeitschrift "Lernende Schule".

Höppner, Henning: Längeres gemeinsames Lernen in Schleswig-Holstein. In: Länger gemeinsam lernen! Fortschritte und Konzepte in der Schulpolitik aus sieben Bundesländern. Dokumentation einer Tagung des Landesbüros Thüringen der Friedrich-Ebert-Stiftung am 8./9. Juni 2007, S.74-81. Auch veröffentlicht in: www.forum-kritische-paedagogik.de November 2007.

Johannsen, Hans-Werner: Auf dem Weg zu einer Schule für alle? Die Gemeinschaftsschule weist einen Ausweg aus der deutschen Schulstrukturkrise. In: Die Deutsche Schule, H.2, 2007, S.136-146.
Leistungsstarke Gesamtschulen. Gesamtschulen im Spiegel empirischer Schulleistungsvergleiche. In: Blaue Reihe der GGG, H.57, 2007.
Merkelbach, Valentin: Hat die deutsche Gesamtschule eine Zukunft? user.uni-frankfurt.de/~merkeba/ Oktober 2007.
Merkelbach, Valentin: Wozu ein Hauptschulabschluss ohne Hauptschule? user.uni-frankfurt.de/~merkelba/ Dezember 2007.
Merkelbach, Valentin: Die sächsische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu einer Studie über den Schulformwechsel vom Gymnasium zur Mittelschule. user.uni-frankfurt.de/~merkelba/ Februar 2008.
Merkelbach, Valentin: Der Schulkompromiss von Schwarz-Grün in Hamburg. user.uni-frankfurt.de/~merkelba/ Juni 2008.
PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Hrsg.: PISA-Konsortium Deutschland. Münster u.a. 2008.
Rösner, Ernst: Veränderungen der Schulstruktur in Schleswig-Holstein als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Gutachten des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS). Universität Dortmund. September 2004.
Schmidthals, Sabeth/ Sarlak, Alain: Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Neue Lernformen für einen gemeinsamen Bildungsgang entwickeln. In: Pädagogik, 2008, H.9, S.38-41.
Schulformwechsel von Gymnasien zu Mittelschulen. Eine Expertise für die Landeshauptstadt Dresden. Hrsg. Eva-Maria Stange und Wolfgang Melzer, unter Mitarbeit von Stefan Heimpold, Luise Ludwig und Gerit Thomas, Oktober 2006. (Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik, 01217 Dresden, Weberplatz 5).
Tesch, Felicitas: Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule – die Entwicklung in Berlin. In: Länger gemeinsam lernen! (Siehe oben: Höppner), 2007, S.65-73.

Zur Person

Prof. Dr. Valentin Merkelbach ist emeritierter Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.
Quelle: user.uni-frankfurt.de/~merkelba/

Marianne Demmer, Leiterin des GEW-Organisationsbereichs Schule

Testen – testen – testen ... doch wer unterstützt Lehrkräfte und Schüler?

In Deutschlands Lehrerräumen wächst der Überdruß an einem Übermaß an Lernstandserhebungen und Leistungsvergleichen.

Die teilweise albernsten Rituale der Kultusminister, die Rankings und methodischen Probleme im Zusammenhang mit PISA-E, dem Bundesländervergleich, nähren die Überzeugung: Diese Vergleiche sind höchst entbehrlich. Sie werden parteipolitisch instrumentalisiert und dienen der Legitimierung von allen möglichen, ideologisch motivierten Schnellschüssen: Kopfnoten, Turbo-Abitur, ein Übermaß an Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten. Solche Maßnahmen bereiten den Schulen nichts als Probleme, ohne dass Unterstützung und Hilfen folgen. Und immer noch haben die wenigsten Kultusminister kapiert, dass sie ihre Politik auf die Schülerinnen und Schüler mit den größten Lernproblemen konzentrieren, die Aussonderung in Sonderschulen beendet und der Hauptschulbildungsgang abgeschafft werden müssen. Vom Wiegen wird die Sau nur dann fetter, wenn sie anschließend in guter Umgebung richtig gefüttert wird.

Im Nebel gestochert

Wer Aufschluss über Effektivität und Effizienz politischer Handlungen erhalten will, braucht andere Untersuchungen als die recht groben Instrumente des PISA-Bundesländervergleichs. Diese sind Momentaufnahmen. Sie beschreiben, was ist und wie einzelne Faktoren zusammenhängen, sagen aber nichts über Ursachen von Leistungsmängeln und wie man Lernprobleme aussichtsreich bearbeiten könnte. In diesen zentralen Fragen wird weiterhin im Nebel gestochert.

Am Beispiel des PISA-Ersten Sachsen ist das sehr deutlich geworden: Vergleichsweise hohe Ausgaben pro Schüler, kleinere Klassen, günstigere Schüler-Lehrer-Relation, traditionell hohe Wertschätzung der Naturwissenschaften, eine größere Anzahl von Unterrichtsstunden in diesem Bereich, das nachwirkende Gleichheitsideal aus DDR-Zeiten mit Fokus auf Leistungsschwächere, ein geringer Migrantenanteil, keine Hauptschulen, höhere Sonderschulquote – alles mögliche Gründe für den sächsischen Erfolg. Aber vielleicht hat man in den Schulen auch ein spezielles Testtraining veranstaltet. Wie die einzelnen Faktoren zusammenwirken und was letztlich den Ausschlag gab und Sachsen an die Spitze beförderte, weiß niemand.

Problem: Beteiligungsquote

Zudem darf eines nicht vergessen werden: Der Unterschied Sachsens zu Finnland beträgt in Naturwissenschaften und Mathematik 22 und 25, in der Lesekompetenz sogar 35 Punkte, das entspricht einem Rückstand von etwa einem Schuljahr. Sachsen und Finnland sind hinsichtlich der Bevölkerungsgröße, der sozioökonomischen Bedingungen und eines eher geringen Migrantenanteils gut miteinander zu vergleichen. Auch Sachsen hat bis zur Weltspitze noch einen weiten Weg.

Besonders ärgerlich sind die Rankings, bei denen praktisch und statistisch völlig zu vernachlässigende Unterschiede von einem Punkt über den niedrigeren oder höheren Platz eines Bundeslandes entscheiden. Praktische Bedeutung bekommen Unterschiede erst ab einer Differenz von ungefähr zehn Punkten.

Die üblichen Mittelwert-Rankings sind aber auch noch aus anderen Gesichtspunkten problematisch. In Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen ist die Beteiligung an PISA freiwillig, was eine niedrige Beteiligungsquote zur Folge hat, die nur knapp über der international festgelegten Mindestquote von 85 Prozent liegt. Die Beteiligungsquote in den übrigen Bundesländern liegt deutlich - teilweise um zehn Prozentpunkte - höher.

Die PISA-Forscher haben nun berechnet, wie sich die Ergebnisse verändern würden, wenn für alle Bundesländer dieselbe niedrige Quote von nur 85,6 Prozent (Baden-Württemberg) angenommen und davon ausgegangen wird, dass sich jeweils die Leistungsschwächsten nicht am PISA-Test beteiligt hätten. In diesem Fall würde Baden-Württemberg auf den neunten Rang nach Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Saarland und Rheinland-Pfalz rutschen. (PISA-E 2006).

Eine ganz andere Rangfolge ergäbe sich, wenn man die Bundesländer nach ihren Lernzuwächsen seit der ersten PISA-Studie (2000) ordnet. Das sähe für die Lesekompetenz so aus: Sachsen-Anhalt (33 Punkte Zuwachs), Brandenburg (27 Punkte) und Bremen (26 Punkte) stünden an der Spitze. Bayern (ein Punkt), Baden-Württemberg (null Punkte) und Hamburg (- 2 Punkte) bildeten die Schlusslichter. Auch in Mathematik hätten Brandenburg und Bremen bei den Zuwächsen die Nase ganz vorn, Bayern und Baden-Württemberg trügen hingegen die rote Laterne. Bayern und Baden-Württemberg stagnieren also im Leistungsniveau. Übermut tut eben selten gut.

Methodisches Chaos

Ein Kernproblem in Deutschland ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung. Hier hat Deutschland im weltweiten Vergleich äußerst schlechte Werte. Ob sich in dieser Beziehung Verbesserungen ergeben haben, ist deshalb schulpolitisch von großem Interesse. Doch leider herrscht seit der ersten PISA-Studie gerade in dieser Beziehung methodisches Chaos. Warum? Die OECD benutzt andere Indizes als das deutsche PISA-Konsortium. Sie verwendet den Index ESCS (Economic, Social and Cultural Status), der mehr Indikatoren umfasst als der vom deutschen PISA-Konsortium benutzte Index ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status). Es entsteht so die missliche Situation, dass die deutschen Werte von den internationalen abweichen. Die deutsche Variante erzielt für die Bundesrepublik günstigere Ergebnisse – was der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem unermüdlich Optimismus verbreitenden deutschen PISA-Koordinator Manfred Prenzel durchaus gelegen kommen dürfte. Schließlich möchten alle gerne auch in der Gerechtigkeitsfrage für Deutschland punkten. So verständlich dieser Wunsch ist – das Methodenproblem hinterlässt einen schalen Beigeschmack. Manche sprechen sogar von statistischen Taschenspielertricks. Der notwendigen empirischen Bildungsforschung tut man damit jedenfalls keinen Gefallen.

Bei allen Fragwürdigkeiten – eines steht fest: Deutschland braucht internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU für den Blick über den Tellerrand und die Einbindung in die internationale Forschung. An die Stelle der PISA-Bundesländervergleiche, die es nach dem Beschluss der KMK ab 2009 nicht mehr gibt, sollten vertiefende regionale Analysen und eine qualitative Ursachen- und Wirkungsforschung treten. Statt testen – testen – testen brauchen Lehrkräfte Fortbildungen, Schulen Unterstützungssysteme und die Schülerinnen und Schüler individuelle Förderung – am besten in einer Schule für alle. Schließlich: Schluss mit den Mittelwertrankings und dem Politzirkus der Bundesländer! Und wenn überhaupt Tabellen: Nicht Momentaufnahmen, die Entwicklungsprozesse sind das Interessante und Relevante.

Karl-Heinz Heinemann

Schulpreis 2009 auch für die Gesamtschule Bonn-Beuel

Gesamtschulen brauchen erst mal Nachhilfe, damit sie einigermaßen an das Leistungsniveau von Realschulen heran kommen, meint Schulministerin Barbara Sommer. Darüber kann Schulleiter Jürgen Nimptsch nicht mehr lachen. Seine Schule, die Integrierte Gesamtschule in Bonn-Beuel, hat als einzige in NRW bei allen Lernstandserhebungen seit 2005 in allen Fächern die Auszeichnung „exzellente Ergebnisse“ bekommen. 80 Prozent aller Schüler machen mindestens einen Mittleren Abschluss, und ganze 0,002 Prozent mussten ohne Abschluss abgehen. Über die Hälfte seiner Zehntklässler können in die gymnasiale Oberstufe wechseln, obwohl nur 30 Prozent von ihnen eine Empfehlung fürs Gymnasium haben. Wie ist das möglich? Peter Dreesen ist seit 1985 Deutsch- und Französisch-

Lehrer in Bonn-Beuel:

Ich bin seit 30 Jahren im Geschäft und für mich ist es immer wieder faszinierend zu sehen, die Schüler, die man im fünften, sechsten Schuljahr eine Karriere, eine Schul Karriere nicht zugetraut hätte, dann im achten, neunten oder 10. Schuljahr kommen und leistungsstark werden, und dann aufgrund der Klassensituation, der Klassenatmosphäre, besonders bei uns an dieser Schule, auf einmal zu Abschlüssen kommen, die man ihnen vorher nie zugetraut hätte.

Nein, nachgeworfen bekommen die Schüler ihre Abschlüsse auch nicht. Das beweist das Abschneiden bei den zentralen Abschlussprüfungen. Monika Best unterrichtet Politik und Gesellschaftslehre:

34:20 Im ersten Jahr war es sogar so, dass durch die zentralen Abschlussprüfungen mehr Leute in die Oberstufe gekommen sind, weil die Note ja zur Hälfte zählt für den Abschluss, und teilweise eben die Ergebnisse besser waren als die vor Noten und auf die Art und Weise haben es eine ganze Reihe im Vorjahr geschafft, in die Oberstufe zu kommen, denen man es vorher nicht zugetraut hätte, der zum Thema hieven in die Oberstufe - Hieven sie nicht in die Oberstufe!

Gute Leistungen sind ein Kriterium für die Jury des deutschen Schulpreises. In Bonn-Beuel muss man sich keine Sorgen machen, ob man dieses Kriterium erfüllt. In der Beamtenstadt Bonn hat diese Schule einen so guten Ruf, dass sie von den 500 Anmeldewünschen die meisten ablehnen muss. In unmittelbarer Nachbarschaft sind drei Privatschulen, trotzdem melden sich immer genug Schüler mit einer Empfehlung fürs Gymnasium, wie zum Beispiel Jana, die nun ins elfte Schuljahr geht. Die bunte Mischung, die die Gesamtschule bietet, ist für sie viel attraktiver als die Monokultur im teuren Privatschule:

1:35 erstmal die Schüler zeichnen unsere Schule aus, das ist klar, das sind ganz verschiedene Schülertypen hier, dadurch dass wir eine Gesamtschule sind, es sind integrative Kinder her, dann sind der verschiedenen Bildungsschichten, wenn man das so sagen kann, wir kommen alle zusammen, wir helfen uns gegenseitig, zum Beispiel in den ich Klassen, ich war auch in einer Integrationsklasse, wenn da die normalen Regelkinder mit behinderten Kinder zusammenkommen, wir helfen den behinderten Kindern, und die behinderten Kinder helfen uns auch. Wir lernen zusammen, hier lernen auch sehr viel für das Leben später, es ist alles sehr menschlich,

Das Schulklima und der Umgang mit Vielfalt sind weitere Punkte, die die Schulpreis-Jury beurteilt. Vielleicht sieht sie die ja genauso positiv wie die Schülerin Jana. Die Integration Behinderter ist kein zusätzliches Sahnehäubchen, das sich die Schule leistet, sondern sie ist das Geheimnis ihres Erfolgs. Erst einmal ganz simpel: Sie hat einfach mehr Lehrer, weil immer auch Sonderpädagogen in der Klasse sind – eine bessere Betreuung, die nicht nur den Behinderten zugute kommt. Davon hat auch eine gute Schülerin wie Jana profitiert:

04:10 Wir haben in meiner Klasse ja mehrere Klassenlehrer, wir haben drei Klassenlehrer oder so, in diesem die Klassen, und dann wird man auch mehr individuell gefördert und dann hat man auch mehr die Chance, besser zu lernen, Fragen zu stellen und auch Lösungen zu suchen.

Und die Lehrer wissen hier von vornherein, dass sie es mit sehr unterschiedlichen Kindern zu tun haben, vom Kind mit Down-Syndrom bis zum Hochbegabten. Jacqueline Hambuch hat in ihrer sechsten Klasse einen Jungen, der das Lernen total verweigerte und eigentlich auf eine Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder sollte.

Und er ist im Augenblick auf so einem guten Weg, das finde ich wirklich Klasse. Da hat der Himmel das gefügt, wir haben seit Anfang des Jahres einen jungen Sonderpädagogen, der hat eine ganz tolle Art diesen Jungen anzusprechen. Manchmal kommen die aus der Grundschule und kennen nur die Lehrerin. Und da ist mal ein Lehrer, der einfach sagt, setz dich und fang an, also, keine Diskussion. Und das tut dem einfach total gut, und er kann einfach akzeptieren, dass er anfangen muss,

Nicht nur für Schüler mit besonderen Verhaltensproblemen, sondern auch für die Hochbegabten ist die schuleigene Psychologin Andrea Kampert zuständig:

04:06 wir sind der Auffassung, dass gerade diese Kinder hier gut aufgehoben sind, weil wir ihnen diese vielen Angebote, die diese Schule hat, auch eben geben können. Wir haben ja ganz unterschiedliche Kurse. Und da wir eine gute große Schule sind, können wir die Kinder stundenplantechnisch ganz gut auch in andere Kurse oder Fächer geben, während das bei kleineren Schulen, ich sage mal bei den normalen Gymnasien gar nicht so leicht möglich ist.

An dieser Schule waren der Bundespräsident und Bill Gates zu Gast, sie beteiligt sich an zahlreichen Wettbewerben, hat eine Multimediaausstattung auf dem letzten Stand, und selbst die Mensaküche wurde mit drei Kochmützen prämiert. Wer einmal seine Vorurteile über Gesamtschulen auf den Prüfstand stellen will, der ist hier richtig. Nicht nur für die Jury, sondern auch für Bonner Eltern und Kinder ist diese Schule die erste Wahl.

Aus der taz vom 12.12.2008:

Debatte Bildung und Finanzbauten Einladende Neubauten

Die beste Antwort auf die Krise wäre, ins deutsche Bildungssystem zu investieren. Die Sanierung maroder Schulen, die Bildungsministerin Schavan anregt, ist ein Anfang. VON REINHARD KAHL

Erinnert sich noch jemand an den Bildungsgipfel im Oktober? Inzwischen gipfelt es fast täglich - nur ein Berg ist im Nebel verschwunden, die Bildung. Dabei sagt inzwischen ja fast jeder, sie sollte das Thema Nummer eins sein. Ist sie aber bei den meisten Politikern nur bei Schönwetter.

Warum Bildung so wichtig ist, wird an einer McKinsey-Studie deutlich: Jeder Euro für die frühkindliche Bildung wird demnach mit 12 Prozent für den Einzelnen und die Volkswirtschaft verzinst. Das arbeitgebernahe Institut der deutschen Wirtschaft wollte das nicht glauben und rechnete nach - und kam auf 13 Prozent. Nehmen wir an, eine Bank würde diese Rendite anbieten: ein Dummkopf, wer sein Geld nicht dorthin brächte.

Warum also legt die Gesellschaft, vertreten durch die Politik, das Geld nicht dort an, wo es am meisten bringt? Weil unsere Politiker - und auch die meisten anderen Leute - nicht wirklich an diesen Gewinn glauben! Das wird schon an der Sprache deutlich, wenn von Kosten und nicht von Investitionen die Rede ist. An Kosten spart man. Investieren kann man gar nicht genug, wenn dabei etwas herauskommt.

Was blüht diesem Land, wenn es weiter an der Bildung knausert? Auch das haben die McKinsey-Leute, die ja nun wirklich keine romantischen Pädagogen sind, im Auftrag der Robert Bosch Stiftung durchgerechnet: Deutschland fehlen jährlich 50 Milliarden für Schulen, Kitas und Unis, und aus dieser Unterlassung folgt ein Verlust von atemberaubenden 1,2 Billionen Euro für die Wirtschaft und den Staat in den nächsten zwölf Jahren! Doch Bildung zahlt sich erst in einer Generation aus. Der Horizont der meisten Politiker reicht aber nur bis zur Abrechnung bei der nächsten Wahl.

Hinzu kommt, dass Bildung bei uns irgendwie nicht sexy ist. Viele haben die Schule als demütigend und die Hochschule als verwaht in Erinnerung. Aber nun haben wir die Chance, diese deutsche Lernbehinderung zu korrigieren. Geld muss in der Krise ja ausgegeben werden, vom Sparen spricht derzeit niemand. Wäre das nicht die Stunde, über sinnvolle und wirklich nachhaltig wirksame Investitionen nachzudenken?

Das renommierte Deutsche Institut für Urbanistik hat vor einigen Monaten ausgerechnet, dass allein der dringendste Sanierungsbedarf für Schulgebäude inzwischen auf 73 Milliarden angewachsen ist. Die sind nötig, allein um zu verhindern, dass es nicht reinregnet und dass mancherorts bereits einstürzende Neubauten gerettet werden. Für "Innovationen" wäre da noch kein Euro dabei. Krippen und Kitas aber fehlen im ganzen Land. Und viele Ganztagschulen sind bislang nicht viel mehr als in den Nachmittag verlängerte Vormittagsschulen mit angegliedertem Kiosk. Erst nach Erweiterungen und Umbauten würden sie ihren Namen verdienen.

Aus Wirtschaftskrise und Bildungsmisere könnten, zusammen gedacht, neue Lösungen erwachsen. Die belebende Wirkung für Arbeit und Kapital wäre mit einem Konjunkturprogramm für die bauliche Hardware garantiert. Anders als beim Anreiz, umso mehr Kfz-Steuern zu sparen, je größer das Auto ist, wäre es ökonomisch sogar zielgerichtet. Obszöne Stadtgeländewagen als die Meistbegünstigten der Krise? Auf diesen Witz wäre man nicht gekommen. Stattliche Investitionen in die Bildung aber würden nicht nur fürs Überleben von Betrieben und Arbeitsplätzen sorgen. Sie kämen der Kultivierung des öffentlichen Bereichs, also der gemeinsamen Welt zugute. An dieser gemeinsamen Welt fehlt es.

Nun hat auch Bildungsministerin Annette Schavan die Sanierung von Schulen und Hochschulen ins Gespräch gebracht: 100.000 für jede Schule, 500.000 für jede Hochschule. Ein Schnellschuss sei das, kritisieren die einen. Viel zu wenig, meint hingegen der Verband der Städte und Gemeinden. Allein zur Sanierung der Ruhr-Uni Bochum sei 1 Milliarde Euro nötig, erklärt ein Ministerium in NRW. Immerhin wären Schavans 20 Milliarden viel mehr als nichts. Nach der ersten Stufe für den dringendsten Sanierungsbedarf sollte dann aber gleich eine zweite ins Auge gefasst werden.

Worin besteht diese zweite Stufe? Kürzlich sagte Annette Schavan, jede Schule müsse "so schön sein wie die Filiale einer Bank!" Ja, möchte man da nur zustimmen! Denn man könnte sich manche Evaluation der Schulen sparen, wenn dieser eigentlich ganz simple Maßstab zur Maxime würde. Es geht ja hier nicht um eine Variante von *Schöner Wohnen*. Es geht darum, Räume zu schaffen, die schon Kindern und Jugendlichen eine Einladung in eine lohnende Welt versprechen, statt mit dem altbekannten Ernst des Lebens zu drohen oder gar - wie heute immer häufiger - Verwahtung in Aussicht zu stellen.

Was Bauten erzählen und bewirken können, zeigte sich einer deutschen Delegation, die überwiegend aus Pädagogen bestand, bei ihrem Besuch in Dänemark. In einer Berufsschule fanden wir Designerlampen, schöne Türklinken, sogar Kunst an den Wänden vor - lauter Originale. Die Schule bekommt Geld von der Kommune, damit sie Bilder von Künstlern aus der Region kaufen kann. So werden Künstler unterstützt und Schulen kultiviert. Wir fragen unse-

ren dänischen Führer, ob all die schönen Dinge nicht von den Schülern zerstört würden? Nein, sagte der Herr und wunderte sich. Schon komisch, dass die erste Fantasie der deutschen Pädagogen die gleiche ist wie die ihrer Schüler - oder die, die ihren Schülern unterstellt wird. Unser dänischer Führer stellte sich übrigens als Umweltbeauftragter vor und fügte hinzu, Umwelt bedeute in Dänemark etwas anderes als hier. "In Deutschland ist Umwelt, wenn irgendwo Öl ausläuft. Wir verstehen darunter ein gutes Milieu". Als wir davon hörten, dass am Wochenende in der Schule ein großes Fest sei, fragte jemand: "Beim Fest hängen sie die Kunst doch ab?" - "Nein", antwortet unserer Führer, "wenn wir die Kunst abhängen müssten, wenn wir Feste feiern, dann würden wir lieber keine Feste feiern."

"Der Raum ist der dritte Pädagoge", sagte einst der verstorbene italienische Vorschulpapst Loris Malaguzzi. Inzwischen ist dieser Satz in den skandinavischen Ländern eine stehende Redewendung. Gute Schulen und Kindergärten erweisen den Kleinen bereits mit ihrem Interieur ihre Wertschätzung. Dort weiß man auch, dass die Gesellschaft vor allem den Raum und die Gelegenheiten zum Lernen schaffen muss. Lernen können die Schüler nur selbst. Die Zeit, in denen Schüler als bloße, mit Wissen abzufüllende Container betrachtet wurden, ist vorbei.

Ein bauliches Konjunkturprogramm für Schulen, Kitas und Hochschulen könnte auch ökologische Impulse setzen. Und wie wäre es, die Schüler beim Bau und Umbau mit einzubeziehen? Ihnen zu signalisieren, dass sie gebraucht werden? Schulen als Häuser der Zukunft - das wäre dann endlich keine bloße Metapher mehr. Sie könnten in Zeiten der Depression sogar zum Ort der Leidenschaft für eine Welt werden, in der man leben will. Ungewöhnliche Mischungen von Pragmatismus, Vision und Inspiration - genau das wäre Politik.

<http://www.taz.de/1/debatte/kommentar/artikel/1/einladende-neubauten/>

Aus der taz vom 11.11.2008:

Behindertenrechte Eine Schule für alle

Die Ratifizierung der UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen beginnt. Viele Sonderschüler warten darauf - um ihre Situation zu verbessern. VON BRIGITTE SCHUMANN



Für behinderte Kinder dürfte dieses Verbotsschild an Schulen künftig nicht mehr gelten.

Foto: dpa

Erst meldet sich nur eine Frau. Ihre Tochter hat Trisomie 21. "Was wird mit meinem Kind?", fragt sie wütend. "Ich kann nicht ein paar Jahre warten, bis es integrative Plätze gibt. Ich brauche den Platz jetzt!" Dann kommt eine andere Mutter zu Wort, dann noch eine. Alle haben dasselbe Problem. Sie wollen ihre behinderten Kinder nicht in die Sonderschule, sondern auf eine weiterführende Schule schicken. Aber es gibt zu wenig Plätze.

Warten auf die UN

Der Countdown beginnt um 0:30 Uhr. Dann wird im Deutschen Bundestag die erste Beratung dieses Gesetzes aufgerufen. Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13.12.1006 über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Der Kernsatz für die deutschen Schulen darin ist folgender: Die Vertragsstaaten stellen sicher, "dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden". Genau dies ist in Deutschland aber massenhaft der Fall. 86 Prozent der Menschen mit Behinderung haben keine Chance auf eine normale Schule. Sie müssen in Sonderschulen gehen. In ihnen wird eine reduktive Didaktik angewendet, ein - wie Experten es sagen - "Minus-Unterricht, der den Minus-Kindern angemessen ist". Die Betroffenen hoffen nun darauf, dass die Vereinten Nationen ihnen die Rechte gewährleisten, die ihnen die Bundesländer seit Jahrzehnten vorenthalten.

Nun bricht es aus einer Mutter heraus. Sie verstehe den Schmerz dieser Frauen. Sie habe so furchtbares Glück gehabt, einen der freien Plätze zu bekommen. Und es müsse sich endlich etwas ändern! Nicht wenige der 50 DiskutantInnen in der Katholischen Fachhochschule in Aachen sind den Tränen nahe.

Aachen ist nur ein Beispiel. So geht es fast in allen Städten. Formell, auf dem Papier, steht Kindern, die Beeinträchtigungen haben, das Recht auf einen Platz in der allgemeinbildenden Schule zu. Und in den Grundschulen sieht es auch nicht schlecht aus. Viele von ihnen bieten integrativen Unterricht an. Aber die Sekundarstufe wird zum Fluch. Acht Plätze in Aachen, in Düsseldorf wagt sich keiner zu zählen, einige Dutzend in Köln - aber es sind immer zu wenig.

Der Moderator der Podiumsdiskussion in Aachen, Wolfgang Blaschke von der Initiative mittendrin e.V. (eine-schule-fuer-alle.info), sagt, dass es bald die UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen gebe. Bisher würden 86 Prozent der behinderten Kinder in Sonderschulen gesteckt. Werde die Konvention deutsches Recht, müssen 80 Prozent dieser Kinder in normale Schulen gehen können - mit besonderer Förderung. Die Teilnehmer wissen nicht,

ob sie dem trauen sollen: Ein neuerliches Recht, diesmal von den Vereinten Nationen in New York, überwacht durch einen Ausschuss in Genf, den jeder Bürger anrufen kann. Wird es etwas ändern am Alltag? Zweifel sind angebracht.

Denn das Vertragsgesetz zur Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen liegt zwar auf dem Tisch. Allerdings steht darin, es gäbe schon "vielfältige Übereinstimmungen" zwischen den Schulverhältnissen und dem Menschenrecht auf Bildung. Es soll offenbar der Eindruck entstehen, als ginge es lediglich darum, die Integration von Behinderten in das bestehende Regelschulsystem ein bisschen zu optimieren. Tatsächlich verweist ein Sprecher des Arbeitsministers darauf, dass es "keinen Veränderungsbedarf im Bundesrecht gebe".

Soll da etwa die Unvereinbarkeit des Sonderschulsystems mit dem Anspruch der Konvention auf vollständige Inklusion von Menschen mit Behinderungen geleugnet werden? So kann man es sehen. Oder so: Der Bund beansprucht lediglich für sich, dass in *seinem* Bereich kein Widerspruch zwischen Konvention und Gesetzen herrsche. "Ich sehe an dieser Stelle die Bundesländer dringend gefordert", sagt Arbeitsminister Olaf Scholz (SPD). Und beeilt sich, seine Freude auszudrücken, "dass die Länder ihre ‚Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung‘ überarbeiten". Scholz markiert damit die Differenz zwischen Konvention und vielen Ländergesetzen - aber er macht keinen Druck. Sonst könnten die Länder sauer werden und wie bei den UN-Kinderrechten Vorbehalte formulieren. Und das will niemand.

Dabei legt die UN-Behindertenrechtskonvention den Konflikt offen wie eine klaffende Wunde. Artikel 24 über Bildung fordert von den Vertragsstaaten, dass "behinderte Menschen innerhalb *des allgemeinen Bildungssystems* die notwendige Unterstützung erhalten". Die Schulsysteme aller Bundesländer verletzen diesen Anspruch. Denn Inklusion, also der Einschluss von besonderen Kindern, ist nicht vereinbar mit Zwangsüberweisungen zur Sonderschule, nicht mit der stigmatisierenden Kategorisierung von Kindern, nicht mit der Wegsortierung von Kindern in Sonderschulen, aus denen es kaum einen erfolgreichen Ausweg gibt. 420.000 Schüler gibt es dort. 80 Prozent verlassen die sogenannten Förderschulen ohne Abschluss.

Der Bundestag tritt nun in die entscheidende Phase der Ratifizierung. (*Siehe Kasten*) Skandalös ist, meinen die einen, dass Berlin die Umsetzung des Rechts auf Bildung an eine von der Kultusministerkonferenz eingerichtete Arbeitsgruppe abtritt. Die anderen sagen kühl: Das geht gar nicht anders, weil die Länder nun mal zuständig seien. Und raten hierzu: Abwarten! Denn wenn die Länder sich jetzt nicht bewegen, dann wird es zu Konflikten mit der UN kommen - und mit der Bundesregierung. Die dürfe gar nicht tatenlos zuschauen, wenn die Länder Rechte behinderter Kinder verletzen, die sie, die Regierung, anerkannt habe.

In Aachen haben sie eine Lösung gefunden, eine vorläufige. Die Bürgermeister wollen bald die Leiter aller weiterführenden Schulen ins Rathaus laden - und dazu die Eltern mit besonderen Kindern. Um dann, auf dem kleinen Dienstweg, dem Recht behinderter Kinder den Weg zu bereiten.

<http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/eine-schule-fuer-alle/>

NRW-Initiativen: mittendrin e.V. Köln, Initiativkreis Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen Südlohn, Elterninitiative Gemeinsamer Unterricht Bornheim, Förderverein Gesamtschule Alfter e.V., Gemeinsam leben – gemeinsam lernen Bonn e.V., Schule für alle e.V. Hennef, Familiennetzwerk Pulheim e.V., Bielefelder Initiative Eine Schule für alle, Bielefelder Eltern für Integration e.V., Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen Aachen e.V., Arbeitskreis Integrative Schule Emsdetten, Mittendrin-Hürth e.V., VIBRA e.V. Ratingen, Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen e.V., Regionalarbeitskreis Münsterland Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen

Eckpunkte für eine zukunftsfähige Schulpolitik

Schulen sind Orte der Bildung. Sie sollen nicht nur Wissen, sondern vor allem kognitive und soziale Kompetenzen vermitteln. Ihre ureigene Aufgabe ist die Bildung der Persönlichkeit.

Um die beste Bildung für alle Kinder zu erreichen, darf Schule Kinder niemals demotivieren. Vorgestanzte Einheits-Lehrinhalte, Notendruck und die Praxis des Sortierens und Aussortierens von Kindern erzeugen bei vielen Kindern Lernhemmungen, Überdruß, Abwehr, Versagensängste und seelische Not.

Die Schule der Zukunft setzt stattdessen auf Motivation zum Lernen und auf individuelle Förderung. Sie ist eine Schule, in der jedes Kind willkommen ist. Jedes Kind wird anhand seiner individuellen Entwicklungsmöglichkeiten gefördert und gefordert. Dafür müssen die sächlichen, finanziellen und personellen Voraussetzungen geschaffen werden. Kein Kind wird in seinem Lernwillen gebremst. Kein Kind wird zurückgelassen. Der Erfolg der Bildungsarbeit wird am Erreichen von Kompetenzen gemessen und nicht an abfragbarem, nur für die Prüfung gelerntem Faktenwissen.

Schulen integrationsfähig machen

Zukunftsfähige Schulen sind integrationsfähig. Sie machen Schluss mit der Aufteilung in „integrationsfähige“ und „nicht integrationsfähige“ Kinder. Die Schule der Zukunft ist deshalb eine inklusive (alle Menschen einbeziehende)

Schule. Sie setzt die Vereinbarungen der UN-Konventionen¹ um. Sie unterrichtet alle Kinder des Ortes in selbstverständlicher Gemeinsamkeit – unabhängig von sozialer Herkunft, von Behinderungen und Beeinträchtigungen oder ethnischer Herkunft.

Das heißt, dass unsere Schulen ...

- alle Schüler mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten akzeptieren und individuell fördern, statt sie nach vermeintlicher Eignung und Leistungsfähigkeit zu sortieren und auszulesen;
- Verschiedenheit als normal annehmen, als Ausdruck von Vielfalt und Reichtum verstehen und dies zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und für gemeinsames Lernen nutzen;
- das Lernen als aktiven und individuellen Prozess in den Mittelpunkt stellen;
- Ganztagschulen sind, in der sich Schüler individuell engagieren können und die sich dem regionalen Umfeld öffnen;
- wohnortnah sind;
- das gemeinsame Lernen ermöglichen bis zum Ende der Pflichtschulzeit.

Zukunftsfähige Schulpolitik in den Kreisen und Kommunen

Bildungspolitik ist Ländersache. Doch gute Schulen werden vor Ort in den Kommunen und Kreisen gemacht.

Bereits jetzt eröffnen die bestehenden Gesetze den zuständigen Schulträgern viele Möglichkeiten, ihre Schullandschaft zukunftsfähig zu machen. Dabei wissen wir, dass die Ausgangslagen in den Kommunen und Landkreisen unterschiedlich sind und darum verschiedene Wege gefunden werden müssen.-Doch den Beginn einer umfassenden Bildungsreform, den brauchen wir jetzt auch durch Entscheidungen, die vor Ort getroffen werden können.

Wir fordern daher die Kommunen und Kreise auf, ...

- jedem Kind, dessen Eltern die Integration in die Regelschule wünschen, einen Platz einzuräumen;
- den barrierefreien Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen an (möglichst) allen allgemeinen Schulen aus- und aufzubauen;
- die dafür notwendigen sächlichen, finanziellen und personellen Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Förderung eines jeden Kindes zu schaffen;
- die Schulen durch die freie Jugendhilfe zu unterstützen und in den Schulen Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Schulpsychologen einzustellen;
- den LehrerInnen gezielte Fortbildungsmöglichkeiten zu bieten, damit sie ihre Kenntnisse in moderner binnendifferenzierender Pädagogik ausbauen können;
- die Eltern über die qualitativen Vorteile des Gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder aktiv und gezielt zu informieren;
- allen Kindern, die bereits am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen, zukünftig einen Platz im Gemeinsamen Unterricht einer weiterführenden Schule anzubieten;
- auf die Ausweitung der Plätze an Förderschulen zu verzichten und die Ressourcen der Förderschulen zugunsten einer integrativen Beschulung zu nutzen. Insbesondere Schulen für Lernbehinderte sollen schnell der Vergangenheit angehören;
- einen Integrationsplan auszuarbeiten, der die weitere Entwicklung zur schulischen Inklusion vorbereitet. Dessen Ziel soll eine kontinuierliche Steigerung der Integrationsquote an den allgemeinen Schulen bis zum Jahr 2015 zumindest auf europäisches Niveau (mehr als 70 %) sein – bei hoher Unterrichtsqualität und individueller Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

¹ UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen von 1983, Art. 120
UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989
UNESCO Salamanca-Statement und der Aktionsrahmen von 1994
UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, Art. 24

Bildungsmogelpackung

Baden-Württemberg pappt neues Etikett an Hauptschulen

Von Oliver Trenkamp

Die Hauptschulen stecken tief in der Misere, ein Bundesland nach dem anderen beerdigt das Konzept - sogar Baden-Württemberg. Doch das Musterländle betreibt nur Kosmetik und gibt den Schulen einfach einen neuen Namen: Das dreigliedrige System soll erhalten bleiben.

Wenn etwas nicht funktioniert, gibt es zwei Möglichkeiten: reparieren oder abschaffen. Baden-Württemberg hat sich für einen dritten Weg entschieden: umbenennen. Die Hauptschule kriselt überall und genießt auch im Südwesten keinen guten Ruf, die Landesregierung klammert sich aber an ihren Erhalt. Darum will sie kurzerhand das Türschild auswechseln: Ab dem Schuljahr 2010/2011 sollen Hauptschulen "Werkrealschulen" heißen.

Das Konzept von Kultusminister Helmut Rau (CDU) sieht so aus: Er will die Werkrealschule als "Weiterentwicklung" der umstrittenen Hauptschule verstanden wissen. Dort können die Schüler dann nach neun Jahren einen Hauptschulabschluss oder nach der zehnten Klasse die mittlere Reife machen. Unterschiedliche "Züge" soll es nicht mehr geben: Bis zur neunten Klasse werden die Schüler gemeinsam unterrichtet. Realschulen und Gymnasien sollen daneben aber bestehen bleiben. In zwei Wochen will die Landesregierung aus CDU und FDP darüber beraten.

"Oettinger schafft die Hauptschulen ab" oder "Baden-Württemberg verabschiedet sich von den Hauptschulen", meldeten Nachrichtenagenturen und Zeitungen prompt. Tut das Land das wirklich? Tut es nicht. Kreatives Umtopfen könnte man den Vorstoß wohlwollend nennen - oder Etikettenschwindel, wie es SPD und Grüne sehen. In der Werbung würde man von "Relaunch" sprechen: Ein in die Jahre gekommenes und nicht sehr gefragtes Produkt wird aufgehübscht, umbenannt, neu verpackt und vermarktet.

Raider heißt jetzt Twix

Die Landesregierung startet die Hauptschule 2.0 einfach unter neuem Namen. Damit stemmt sie sich gegen den bundesweiten Trend, auf ein zweigliedriges Schulsystem umzustellen und die Hauptschule abzuschaffen, wie es etwa Berlin diskutiert, Bremen plant und Hamburg bereits umsetzt. Auch in den Pisa-Gewinnerländern Sachsen und Thüringen gibt es keine Hauptschule. Bundesweit besucht nicht einmal mehr jeder fünfte Schüler einer Jahrgangsstufe eine Hauptschule.

Dagegen setzen Bayern und Baden-Württemberg weiter auf das traditionelle dreigliedrige System, wie auch das mit Abstand schülerstärkste Bundesland Nordrhein-Westfalen. Viele Bildungsforscher sehen keinen Ausweg aus der Misere der Hauptschulen, wo sich auf dem Arbeitsmarkt später chancenlose Jugendliche versammeln - die Hauptschule als Restschule, als Abstellgleis. Auch die frühe Selektion ist längst umstritten: In der Regel nach der vierten Klasse trennen sich die Wege der Schüler, und Durchlässigkeit zeigt das deutsche Schulsystem nur in eine Richtung - von oben nach unten.

Beim Wechsel auf die weiterführende Schule gebe es eine "soziale Auslese", sagt der Wissenschaftler Wilfried Bos: "Managersohn aufs Gymnasium, Arbeitertochter auf die Hauptschule" - selbst bei gleicher Leistung. Bos zufolge erhält mehr als die Hälfte aller Schüler eine falsche Schullempfehlung.

Hauptsache nicht Hauptschule

Die Pisa-Ländervergleiche zeigten ebenfalls, wie ungleich die Chancen im deutschen Schulwesen verteilt sind und wie schlecht die Hauptschulen abschneiden. Dort können viele "Risikoschüler" nach neun Jahren nur auf Grundschulniveau lesen oder rechnen. Für viele Eltern ist deshalb klar: Hauptsache nicht Hauptschule - auch in Baden-Württemberg.

Für die Schüler im Südwesten ändert sich jetzt kaum etwas. In der vierten Klasse bekommen sie eine Empfehlung für eine der Schulformen, und die ist bindend. Die Hauptschullempfehlung heißt dann eben Werkrealschullempfehlung.

Ziel des neuen Kurses sei es, "die Stigmatisierung der Hauptschule wegzubekommen", sagt die FDP-Schulpolitikerin Birgit Arnold. Ihr Fraktionschef Ulrich Noll ergänzt: "Wenn es ein Türschild gibt, für das aber keine entsprechende Empfehlung mehr gegeben wird, kann man das Schild auch abmontieren."

Schulleiter auf den Barrikaden

Die Bildungsgewerkschaft GEW kritisiert die Namenskosmetik als "Stümperei und Armutszeugnis", so die Landesvorsitzende Doro Moritz. Der Kultusminister wolle mit aller Macht am überholten Schulsystem festhalten und den Hauptschulen "nur ein anderes Etikett verpassen". Es sei viel zu früh, Kinder nach der vierten Klasse zu trennen.

"Das ganze sieht nach einem bildungspolitischen Eiertanz aus", sagt auch Rudolf Karg vom Verband Bildung und Erziehung.

Bereits vor anderthalb Jahren hatten fast hundert Leiter von baden-württembergischen Grund- und Hauptschulen den Aufstand geprobt. Als Erstunterzeichner eines Brandbriefes, dem sich später etliche andere Schulleiter anschlossen, attackierten sie den Kultusminister und forderten freimütig: Schafft die Hauptschule ab! In ihrem Brief standen Worte wie "Gerechtigkeitsproblem" und "überfälliger Wechsel". Das Ministerium reagierte schroff: "Es bleibt beim dreigliedrigen Schulsystem." Dienstliche Konsequenzen für die Schulleiter wurden nicht ausgeschlossen. Die Zeichen standen auf Eskalation.

Gefloppter Relaunch

Jetzt schwenkt die Landesregierung um - und renoviert ein wenig an der moribunden Schulform herum. Ein paar Neuerungen bringt die Umtauf-Aktion nämlich mit sich: Alle Werkrealschüler haben die mittlere Reife als Perspektive. Das haben gute Hauptschüler bisher auch schon, müssen dafür aber in der Regel nach der neunten Klasse die Schule wechseln. Beide Abschlüsse in der gleichen Schule, das könnte die Durchlässigkeit des Systems erhöhen, hofft man im Kultusministerium. Auch sei das Konzept stärker auf die berufliche Praxis ausgerichtet. Von einem "neuen pädagogischen Ansatz" ist die Rede, Minister Rau verspricht "eine noch stärkere berufliche Grundbildung".

Doch am Schulsystem ändert sich nichts Grundlegendes: Die bindenden Empfehlungen bleiben, die drei Schultypen bleiben. Genaugenommen sind es fortan dreieinhalb. Denn nicht flächendeckend sollen Werkrealschulen die Hauptschulen ersetzen, sondern nur bei bisher mindestens zweizügigen Schulen (also mit zwei oder mehr Klassen pro Jahrgang). Aber einzügige Hauptschulen sollen offenbar bestehen bleiben, um Schließungen im ländlichen Raum zu vermeiden. Zudem ist der Begriff Werkrealschule nicht völlig neu: Eine Reihe solcher Schulen gibt es in Baden-Württemberg bereits, ohne dass sich aber "die Akzeptanz dieser Schulart bei den Eltern, den Schülern und der Wirtschaft entscheidend verbessert hätte", sagt der SPD Bildungsexperte Norbert Zeller.

Wird also die Werkrealschule die neue Restschule? Im Kultusministerium bestreitet man das und setzt auf das Prinzip Hoffnung. "Wir sind zuversichtlich, dass die Werkrealschule ein neues Image erhält", sagt ein Sprecher, "und dass ihre Wertigkeit auch bei der Wirtschaft" Anklang finde.

Das Tohuwabohu ist groß. Das Konzept drang an die Öffentlichkeit, weil FDP-Politikerin Arnold bei einem Pressetermin eher nebenbei erwähnte, die Hauptschulempfehlung solle abgeschafft werden. Dass damit auch die Hauptschule abgeschafft wird, stellte sich als ziemlich übertrieben heraus. Ein Sprecher des Kultusministeriums betonte, keine Hauptschule werde gezwungen, zur Werkrealschule zu werden. Es könnte also auch in zehn Jahren noch herkömmliche Hauptschulen geben - unter dem altbekannten Markennamen.
