

# Rundbrief

**12. Ausgabe**  
**Oktober 2011**

**"Dieser Schulkonsens ist eine historische Verständigung im Interesse Nordrhein-Westfalens."**

Hannelore Kraft, NRW Ministerpräsidentin zum Schulkonsens von Juli 2011

**"Dieses als große Reform verkaufte Ergebnis ist einfach nur irre."**

Bärbel Beuermann, Linke

**"Realschulen und Gymnasien werden von der geplanten Sekundarschule kanibalisiert."**

Gerhard Papke, FDP

## der Schulkonsens ...

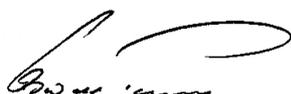
..., den die rot-grüne NRW-Regierung im Juli mit der CDU erarbeitete, war für uns in Nordrhein-Westfalen das zentrale bildungspolitische Ereignis dieses Jahres. Der Arbeitskreis Bildung und Erziehung hat - wie die folgende Stellungnahme zeigt - von vornherein scharfe Kritik an den Regelungen des Konsenses geübt. Auch nach eingehenderer Betrachtung verbleiben außer - immerhin - der Möglichkeit längeren gemeinsamen Lernens und teilweise gesenkter Klassenfrequenzen keine Fortschritte. Der entscheidende Grundmakel von Bildung in Deutschland, die durchgängige Selektivität, wird - jetzt sogar verbindlich für 12 Jahre und mit Verfassungsrang! - festgeschrieben. Inklusive Intentionen sind klar in den Hintergrund gerückt.

Anne Ratzki und Brigitte Schumann befassen sich vor dem Hintergrund des Schulkonsenses mit der Unzulänglichkeit zweigleisiger Lösungen. Und noch einmal Brigitte Schumann stellt zeigt die Mängel des NRW-Schulkonsenses in einer vergleichenden Betrachtung auf.

Der Bereich Weiterbildung wird in Deutschland - und leider auch in den bisherigen AK:BE-Rundbriefen - recht stiefmütterlich behandelt. Hier wird nun in einem Beitrag von Helga Ballauf die noch weitere Verschlechterung der Arbeitsmarktkomponente von Weiterbildung aufgezeigt.

Jochen Krautz beleuchtet die verhängnisvolle Entwicklung der Hochschulen zu außengesteuerten Dienstleistungsunternehmen.

Und abschließend plädiert Sabine Kebir für Schule als nach außen offenen kulturellen Lebensraum.



## Inhalt

- AK:BE-Stellungnahme  
**Schulfrieden? - Grabesruhe!** Seite 2
- Anne Ratzki  
**Gesamtschule – Gemeinschaftsschule:  
Aktuelle bildungspolitische Herausforderungen** Seite 3
- Brigitte Schumann  
**Zweigliedrigkeit: Bildungspolitische Kapitulation  
und gefährliche Tabuisierung „deutscher Zustände“** Seite 13
- Brigitte Schumann  
**Der Schulfrieden in NRW und in Bremen:  
(k)ein Vergleich** Seite 15
- Helga Ballauf  
**Preis vor Qualität und Jobs: Bundesregierung unterhöhlt  
das Feld aktiver Arbeitsmarktpolitik** Seite 19
- Jochen Krautz  
**Die sanfte Steuerung der Bildung** Seite 21
- Sabine Kebir  
**Kultur und Schule** Seite 25



Arbeitskreis  
Bildung & Erziehung

---

Pressemeldung zum "Schulpolitischen Konsens für Nordrhein-Westfalen"

### Schulfrieden? - Grabesruhe!

Quer durch die Republik, von "Welt" bis "Süddeutsche" jubeln die Medien über den Schulfrieden, der in NRW mit der Einführung der Sekundarschule nun endlich erreicht sei. Was aber ist wirklich passiert? Als Gegenleistung für - im internationalen Vergleich gesehen - geringfügige Fortschritte in der Schulstrukturfrage hat sich die rot-grüne NRW-Regierungskoalition bereitwillig dazu hergegeben, die noch aus dem 19. Jahrhundert stammende und ansonsten weltweit längst überwundene Vielgliedrigkeit des Schulwesens für die nächsten 12 Jahre nicht nur beizubehalten, sondern auch noch mit Verfassungsrang abzusichern.

Durchgesetzt haben sich damit die - vor allem in der CDU - landesweit starken Kräfte, die Selektion an den Schulen als "chancengerecht" deklarieren und es offenbar völlig korrekt finden, dass das gegliederte Schulsystem Jahr für Jahr etwa 70.000 Jugendliche die Hauptschulen ohne Abschluss verlassen und damit zu großen Anteilen in die Perspektivlosigkeit abrutschen. Angesichts dieses Versagens der schulischen Vielgliedrigkeit müsste es nun endlich um konsequent gemeinsames Lernen und um intensive individuelle Förderung gehen.

Die bescheidenen Verbesserungen durch die Einführung der Sekundarschule helfen da kaum weiter - vor allem nicht vor dem Hintergrund der weiterhin vielfach gegliederten Schulumgebung, die den Zugang zum Abitur immer noch in hohem Maße nur durch den Filter sozialer Auslese ermöglicht.

So wurden nun mit dem vielbejubelten "Schulfrieden" die Hoffnungen, die sich angesichts internationaler Schulentwicklung und -erfolge sowie auch der ernsthaften Diskussionen und Empfehlungen der NRW-Bildungskonferenz einstellten, nicht nur massiv enttäuscht, sondern sogar verfassungsrechtlich beerdigt.



Anne Ratzki

## **Gesamtschule – Gemeinschaftsschule: Aktuelle bildungspolitische Herausforderungen**

(Vortrag auf der Auftaktveranstaltung zur Kampagne neue Gesamtschulen für Köln  
26.3.2011)

Unser Bildungssystem steht vor großen Herausforderungen. In diesem Einführungsreferat möchte ich einen Überblick geben über aktuelle Entwicklungen und danach fragen, welchen Beitrag Gesamtschule und Gemeinschaftsschule<sup>1)</sup> leisten können, um die Probleme zu lösen.

Ich halte es für die größte Herausforderung, unser Bildungssystem der Demokratie anzupassen. Seit 1949, seit das Grundgesetz gilt, hat Deutschland eine demokratische Staatsform. Doch das Bildungssystem verharrt in ständischen Strukturen. Im 19. Jahrhundert entwickelten sich die Schulformen Gymnasium für die Söhne der Beamten und des Adels und die Volksschule für das niedere Volk. Anfang des 20. Jahrhunderts kam die Mittelschule als Schule des erstarkten Bürgertums dazu. Diese drei Schulformen existieren weiter und werden als angeblich begabungsgerechte Schulen vehement verteidigt. Die Erosion der Hauptschule allerdings führt inzwischen auch bei konservativen Parteien zum Nachdenken.

Ich werde am Anfang meines Referats deutlich machen, wie dieses Schulsystem durch seine Auslese die Gesellschaft spaltet und den Aufstieg für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten und für Migrantenkinder erschwert. Die meisten dieser Daten werden Ihnen bekannt sein, denn die Folgen der Auslese sind gründlich erforscht und immer wieder publiziert.

Es ist nicht zu leugnen, dass in fast allen Bundesländern die Bildungssysteme in Bewegung gekommen sind. Ich werde danach fragen, was sich wirklich geändert hat und was lediglich Scheinlösungen sind, die eine Bewegung vortäuschen. Wie ist in diesem Zusammenhang die Gemeinschaftsschule zu beurteilen?

In Deutschland neigen wir dazu, den Blick zu sehr nach innen zu richten – ich erinnere nur an die deutschen PISA-Zusatzuntersuchungen, bei denen plötzlich Bayern und Baden-Württemberg auf dem Siegertreppchen standen, obwohl sie international höchst mittelmäßig abschnitten. Deshalb möchte ich anschließend den Blick über den deutschen Gartenzaun lenken und demokratische Bildungssysteme anderer Länder kurz darstellen.

Aber auch in Deutschland gibt es Lösungsansätze, die in die richtige Richtung weisen. Sie möchte ich abschließend benennen und daraus Forderungen an die Bildungspolitik ableiten. Hier werde ich auch ausführlich auf die Gesamtschule eingehen.

### **1. Auslese – das typische Merkmal des deutschen Bildungssystems.**

Darüber werde ich im 1. Teil meines Vortrags sprechen.

Das deutsche Bildungswesen wird vor allem durch seine umfassenden Auslesemechanismen bestimmt. Bereits vor dem Eintritt in die Grundschule werden Kinder zurückgestellt, die als noch nicht schulreif gelten, werden Kinder durch Gutachten als förderschulbedürftig aussortiert. Selbst in der Grundschule gibt es Sitzenbleiben. Am Ende der Grundschule, so der Schulforscher Klaus-Jürgen Tillmann, besuchen nur noch 80% einer Altersgruppe die 4. Klasse.

---

<sup>1)</sup> Nach dem Schulkonsens im Juli 2011 wird die Gemeinschaftsschule durch die Sekundarschule ersetzt.

In der Sekundarstufe wird Selektion zum Prinzip. Durch Empfehlungen der Grundschule werden die SchülerInnen zu Gymnasiasten, RealschülerInnen oder HauptschülerInnen. Die Förderschüler bleiben Förderschüler. In den jeweiligen Schulformen geht es weiter mit Sitzenbleiben, und Abschulen an Realschule und Gymnasium.

Tillmann kommt zu dem Ergebnis: „Fast 40% der deutschen Schülerinnen und Schüler machen zwischen der 1. und 10. Klasse mindestens einmal die Erfahrung, von ihrer Lerngruppe auf Grund angeblich mangelnder Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden.“(Tillmann 2007, S.8)

Ich werde drei Gruppen vorstellen, die die Auslese vor allem trifft:

### **1.1 Behinderte**

Behinderte trifft die Auslese besonders hart. In Europa gehen 85% der Behinderten in allgemeine Schulen, in Deutschland durchschnittlich nur 15 %, in NRW noch darunter, 13,9%. Hier besuchen 85% getrennte Förderschulen.

Die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen fordert ein inklusives Schulwesen. Sie wurde von Deutschland unterzeichnet, aber noch nicht in Landesrecht NRW umgesetzt. Es gelten die bisherigen Gesetze, Erlasse und Verwaltungsvorschriften. Damit ist es weiterhin möglich, auch in NRW behinderte Kinder durch sofortige Vollziehung gegen den Willen der Eltern auf Förderschulen zu überweisen. Konkrete Fälle kenne ich aus Köln, wo Kinder mit Migrationshintergrund u.a. wegen fehlender Sprachkenntnisse mit sofortiger Vollziehung auf eine Förderschule Lernen gehen müssen. Die Gerichte bestätigen solche Entscheidungen des Schulamtes, weil sie der aktuellen Rechtslage entsprechen. Hier ist eine rechtliche Änderung dringend nötig.

### **1.2 Migranten**

Die zweite Personengruppe, deren Lage ich vorstellen möchte, sind die Kinder mit Migrationshintergrund.

Ihre Benachteiligung ist ein besonderer Skandal. SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind in den Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert und in Gymnasien unterrepräsentiert.

Hier sind die Zahlen nach der deutschen Schulstatistik:

- Fast 50% der Kinder aus Migrantenfamilien besuchen die Hauptschule, nur 9% das Gymnasium
- Bis zu 14% besuchen die Förderschule, doppelt so viele wie deutsche Kinder
- In der Grundschule bleiben Migrantenkinder 4 bis 5 mal so oft sitzen wie deutschen Kinder
- 13,4% der Jugendlichen aus Migrantenfamilien haben keinen Hauptschulabschluss, unter den deutschen Jugendlichen sind es 8,4% .
- 40% bleiben ohne weitere Berufsausbildung, mit steigender Tendenz (Kölner Stadtanzeiger vom 6./7.2.2010)

Bildung ist die Tür zur Integration. Unser Bildungssystem verweigert Kindern aus zugewanderten Familien den Schlüssel zu dieser Türe und verschwendet ihre Talente. Im Gegenzug werden Einwanderer als integrationsunwillig diskriminiert.

### **1.3 Die dritte Gruppe sind die armen Kinder. Die soziale Ungerechtigkeit unseres Bildungswesens trifft vor allem arme Kinder aus sozial benachteiligten Familien.**

Nach einem Bericht der nationalen Armutskonferenz vom März 2010 sind in Deutschland etwa 8 Millionen Menschen auf staatliche Unterstützung angewiesen. Davon sind 2,5 Millionen Kinder, die in Armut leben. Diese Kinder besuchen in ihrer überwiegenden Zahl Hauptschulen und Förderschulen.

Bereits 1996 machte die Hamburger Studie zur Lernausgangslage im 5. Schuljahr auf den engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Elternhauses und der Grundschulempfehlung für eine weiterführende Schule aufmerksam. Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern mussten um 30% bessere Leistungen bringen als Akademikerkinder, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten.

Die Chancen eines Arbeiterkindes, auf das Gymnasium zu wechseln, sind in Deutschland bis zu 6,6 mal schlechter – in BW - als die Chancen eines Akademikerkindes. In Bayern beträgt die Relation 6,0, in NRW 2, 6, auch hier viel zu hoch.

**Die Trennung nach Schulformen war und ist vor allem eine soziale Trennung, die sich auf die Leistungen negativ auswirkt.**

Auch PISA 2009 wiederholt die Befunde aller vorangegangenen Untersuchungen: Nirgendwo ist der Unterschied zwischen den Besten und Schwächsten so groß wie in Deutschland. Immer noch lesen 18,5% der 15-jährigen SchülerInnen auf Grundschulniveau, sie können nicht einmal eine Zeitung verstehen. Über 80 000 Jugendliche bleiben jedes Jahr ohne Schulabschluss – ihre Berufschancen sind gleich Null und ihr Weg in Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit von sozialen Leistungen ist vorgezeichnet.

Auch der deutsche PISA-Bericht benennt dieses Mal die Ursache: Die frühe Aufteilung der Schülerinnen in unterschiedlich leistungsfähige Schulformen. Bei früheren PISA-Berichten stand das zwar in der internationalen englischen Fassung, wurde aber in der deutschen Übersetzung ausgelassen. Die Kultusminister konnten so immer betonen, ein Zusammenhang zwischen PISA Ergebnissen und Schulstruktur sei nicht nachgewiesen.

Deutsche und internationale Untersuchungen ergeben ein bedrückendes Fazit: Deutschland schließt durch sein gegliedertes auslesendes Schulsystem einen großen Teil seiner Kinder von besseren Bildungschancen aus, vor allem Behinderte, Migrantenkinder und Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern. Dieses Bildungssystem ist zutiefst undemokratisch und unsozial.

## **2. Zentrale Probleme des deutschen Schulwesens**

### **1. Ungerechtigkeit**

- Bildungschancen hängen extrem von der sozialen Herkunft ab
- Die Benachteiligung der Migrantenkinder
- Die Aussonderung der behinderten Kinder auf Sonderschulen

### **2. Ineffizienz**

- Die zu hohe Zahl der Schulabbrecher und Risikoschüler
- Die zu geringe Zahl der Akademiker. Sie liegt weit unter dem OECD-Durchschnitt. Nur etwa 34% eines Jahrgangs erwerben hier mit dem Abitur die Studienberechtigung, gegenüber 56% im OECD Durchschnitt und über 70% in den nordischen Ländern.

Die Bundesregierung versucht mit einem Bildungspaket und Bildungsgutscheinen gegenzusteuern. Familien geben insgesamt bis zu 1,5 Milliarden € pro Jahr für Nachhilfe aus (Untersuchung Bertelsmann 2010). Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen können sich Nachhilfe nicht leisten. Das soll sich durch Bildungsgutscheine ändern. Doch individuelle Förderung gehört in die Schule und nicht in kommerzielle Institute. Wenn dieses Geld - und mehr - in die Infrastruktur des öffentlichen Bildungswesens statt in die Privatisierung von Bildung investiert würde, in Ganztagschulen, Freies Mittagessen, Personal für Förderung, dann käme es allen Kindern und in viel effizienterer Weise auch den armen Kindern zugute.

Dies ist keine vollständige Aufzählung. Ich habe mich im Wesentlichen auf die Probleme in der Sekundarstufe konzentriert. Weitere Defizite sind z.B. die zu geringe Zahl der Plätze in Kindergärten und für unter Dreijährige und die unzureichende frühkindliche Bildung, die

Überfüllung und die Arbeitsbedingungen an den Hochschulen und in der Weiterbildung, um nur einige weitere Baustellen zu nennen.

In Sonntagsreden werden manche dieser Defizite auch beklagt und Lösungen gesucht. Die Situation ist inzwischen dringend geworden, ich erinnere nur an die Hauptschule, die in der Bevölkerung nicht mehr angenommen wird – in Köln wünschten 2010 noch 1% der Eltern für ihr Kind die Hauptschule – und die Verpflichtung zur Inklusion.

### **3. Es ist Bewegung in die Bildungspolitik gekommen – nur: Bewegung wohin?**

Ich möchte nun auf einige vermeintliche Lösungen eingehen, die ich als Scheinlösungen bezeichne.

#### **3.1 Scheinlösung: Die 6-jährige Primarschule**

Die 6-jährige Grundschule wurde lange von den Grünen befürwortet. Ich habe nie wirklich verstanden, worin der Vorzug liegen sollte. Die SchülerInnen bleiben zwar zwei weitere Jahre zusammen, das ist sicher positiv, aber am Ende dieser zwei Jahre steht die Auslese für das gegliederte Schulsystem. Oft wurde die 6-jährige Grundschule damit begründet, dass dann die Zuweisungen zu den drei Schulformen zuverlässiger wären.

In Berlin gibt es seit 1945 die 6-jährige Grundschule, aber weiterhin Sitzenbleiben und Abschulen in den Klassen 8 bis 10. Mir liegen keine Untersuchungen über positive Effekte vor, ob die 6-jährige Grundschule die Auslese „gerechter“ gestaltet.

Die 6-jährige Grundschule hebt die Auslese nicht auf, sie schiebt sie zwei Jahre hinaus – in die Pubertät – und schafft eine Scheingerechtigkeit für eine genauere Auslese.

Nach dem Volksentscheid in Hamburg ist die 6-jährige Grundschule zur Zeit nicht mehr im Gespräch.

#### **3.2 Scheinlösung Zweigliedrigkeit**

Als Ausweg aus der Problemsituation favorisieren viele Länder eine Zweigliedrigkeit mit Gymnasium und einer irgendwie gearteten Zweitschule.

Es sind zwei Gründe:

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

Wo liegen die Probleme?

Die Grundschulen müssen weiter die Kinder vorsortieren. Die Gymnasien wählen sich weiter die Schülerinnen aus, während die Zweitschulen alle nehmen müssen, die das Gymnasium nicht will und alle, die das Gymnasium wieder abschult. Das Gymnasium kann sich weiter vor den Herausforderungen unserer Gesellschaft drücken. Arme Kinder, SchülerInnen mit Migrationshintergrund, Kinder mit Förderbedarf werden die Zweitschulen besuchen. Der Anspruch ist jedoch in vielen Ländern, dass diese Zweitschulen die gleichen Leistungen bringen sollen wie das Gymnasium. Sie erhalten eine Oberstufe mit Abiturberechtigung. Das ist grundsätzlich positiv. Doch die Gefahr besteht, dass die Zweitschulen durch die Häufung von Schülern mit Lernproblemen von Eltern gemieden werden und das Schicksal der Hauptschulen erleiden.

Österreich, das seit langem ein zweigliedriges Schulsystem hat, steht gerade vor diesem Problem, dass die Zweitschule nicht mehr angenommen wird. Ähnliches wird aus den östlichen Bundesländern in Deutschland berichtet, die ja schon länger eine Zweigliedrigkeit in der Mittelstufe haben.

Die Zweigliedrigkeit hebt die Auslese nicht auf, sondern teilt die Gesellschaft noch stärker als heute in Gymnasiasten und Nicht- Gymnasiasten. Das hat mit Demokratie nichts mehr zu tun.

### 3.3 Scheinlösung Gemeinschaftsschule

Ich möchte an dieser Stelle auf die Gemeinschaftsschule eingehen. Sie muss ich allerdings etwas differenzierter betrachten. Ist sie wirklich eine Scheinlösung oder doch ein Weg zu einer Schule für alle?

Der Begriff der Gemeinschaftsschule bedeutet in jedem Bundesland etwas Anderes:

1. In Schleswig-Holstein ist die Gemeinschaftsschule die Sparversion der Gesamtschule. Per Gesetz mussten unter einer großen Koalition alle Gesamtschulen, die dort sehr gut angenommen wurden, ab 1.9. 2010 zu Gemeinschaftsschulen werden, mit erheblich schlechteren Förderressourcen, mehr Stunden und geringerer Entlohnung für Lehrkräfte. Gymnasien und Realschulen gibt es weiter. Unter der jetzigen CDU-FDP-Regierung dürfen Gemeinschaftsschulen ihre Schülerinnen künftig nach Leistung trennen – also die alten Schulformen innerhalb der Schule wieder einrichten. Oberstufengründungen werden erschwert.
2. In Sachsen war die Gemeinschaftsschule in der großen Koalition als Schulversuch zugelassen. Die Schulen, die sich auf den Weg machten, erhielten schwierigste Bedingungen. Ich habe für eine Schule ein Gutachten geschrieben – sie hatten bis 24 Termine beim KM, erhielten immer wieder neue Auflagen, vor allem desintegrierende. In der neuen Regierung von CDU-FDP laufen die Gemeinschaftsschulen schon wieder aus.
3. In Berlin waren 2008 mit großen Erwartungen Gemeinschaftsschulen gestartet, die von der 1. bis zur 10 oder sogar 13. Klasse dauern konnten und auf jede Form innerer Auslese verzichten sollten. Sie haben nur den Status eines Pilotprojekts, während Berlin offiziell seine Schulen in ein zweigliedriges System mit Gymnasien und Oberschulen umbaut.
4. Im Saarland haben die Linken durch ihre Zustimmung eine Verfassungsänderung ermöglicht, die von der Regierungsparteien CDU, FDP und den Grünen betrieben wurde. Dabei werden Gesamtschulen mit Realschulen und Hauptschulen zu Gemeinschaftsschulen zusammengelegt. Gymnasien bleiben unverändert. In der Verfassung wurde verankert, dass es nur noch Gymnasium und Gemeinschaftsschulen gibt. Die CDU triumphierte in einer Presse-Erklärung: „Alle unsere Ziele wurden erreicht!“ Damit ist gemeint, dass das Gymnasium unverändert bestehen bleibt und die erfolgreiche Gesamtschule verschwindet.
5. In NRW meint Gemeinschaftsschule die von der jetzigen Landesregierung propagierte Schule auf Antrag der Gemeinden, die gemeinsamen Unterricht in 5/6 anbietet und ab 7. Klasse integriert oder in Schulformen getrennt weiter arbeiten kann. Die SPD konzipierte diese neue gesamtschulähnliche Schulform, obwohl in NRW die Gesamtschulen sehr populär und nicht mehr umstritten sind, nicht einmal bei der CDU. Es gab 2010 222 Gesamtschulen, trotzdem fanden in den letzten Jahren fast 15 000 Kinder keinen Platz. Über 40 Eltern-Initiativen hatten den Antrag auf eine Gesamtschule gestellt. In NRW wäre es vernünftig gewesen, die Gesamtschule weiter auszubauen, statt eine neue Schulform als Versuch zu etablieren.

Mit der Gemeinschaftsschule entsteht nun eine weitere Schulform, ohne den Anspruch, ersetzende Schulform zu sein. Sie muss sogar peinlich darauf achten, dass keine umliegende Schule in ihrem Bestand gefährdet wird. So konnte in Köln das Montessorigymnasium die Gemeinschaftsschule Rochusstraße verhindern. In der Eifel klagt ein Ordensgymnasium der Prämonstratenser gegen die Gemeinschaftsschule in Nettersheim.

Die Gemeinschaftsschule in NRW hat Versuchsstatus, sie ersetzt weitgehend Hauptschulen, die nicht mehr lebensfähig sind. Durch bessere Startbedingungen und kleinere Schuleinheiten – 3 Klassen zu je 23 Schülern – lockt die Landesregierung die Kommunen, lieber eine Gemeinschaftsschule statt einer Gesamtschule zu beantragen, die passt eher in das alte Hauptschulgebäude. Doch dann bekommt die Schule keine Oberstufe. Viele Eltern werden ihre Kinder dann lieber ins nächste Gymnasium fahren lassen. Es gibt allerdings auch Gemeinschaftsschulen mit 6 und 7 Zügen, die eine Oberstufe erhalten werden. Und in kleinen Gemeinden, die eine Schule am Ort erhalten wollen, kann eine Gemeinschaftsschule durchaus sinnvoll sein.

## **Fazit**

Gemeinschaftsschulen sind sehr fragile, wenig abgesicherte Gebilde mit unklarem Status und unklarer Zielsetzung. Nirgendwo sind sie bisher über die ersten Anfänge hinausgekommen. Sie haben keine feste Form und können verändert oder wieder eingestellt werden, je nach politischem Gutdünken. Überall sind sie eine zusätzliche Schulform, z.T. mit Versuchsstatus.<sup>2</sup>

Bei allen Zweigliedrigkeitsmodellen und Gemeinschaftsschul-Modellen bleibt das Gymnasium im Wesentlichen unangetastet. Doch die undemokratische Spaltung der Schullandschaft und der Gesellschaft wird nicht aufzuheben sein, solange das Gymnasium unverändert als auslesende Schule weiter existiert.

## **4. Internationale Aspekte**

Ein Blick über den Zaun macht deutlich, wie inklusive Bildungssysteme aussehen können und was sie leisten können. Die Förderung von Kindern ist eingebettet in ein System, das jedes Kind als Lernenden achtet und dafür sorgt, dass jedes Kind bekommt, was es braucht.

Für die folgenden Vergleiche beziehe ich mich auf Finnland, Schweden, Norwegen, Südtirol und Kanada:

1. Finnland, Schweden, Norwegen, Südtirol und Kanada beginnen schon in Kindergarten und Vorschule mit individueller Lernförderung und systematischer Sprachförderung. Kinder können ab 6 Monaten in die Krippe gebracht werden, die Öffnungszeiten sind dem Arbeitsleben der Eltern angepasst. Alle 5 Länder investieren viel Personal in die Vorschule, wie dort der Kindergarten heißt, und achten auf kleine Lerngruppen.

Förderung und Integration von Geburt an kann man besonders gut in Finnland sehen. Dort gehen schwangere Frauen zu „Neuvola“ (Beratungsstelle) und werden vor der Geburt betreut. Sie erhalten kurz vor der Geburt ein Willkommensgeschenk des Staates: Eine Kiste mit einer Babyausstattung für zwei Jahre. Die Kiste kann als Kinderbett verwendet werden. Nach der Geburt finden Elternseminare zu Entwicklungsfragen und Förderung statt. Wenn Kinder irgendwelche Entwicklungsstörungen haben, werden sie zu Ärzten oder Therapeuten vermittelt. Viel geschieht, bevor Kinder überhaupt zur Schule kommen.

2. Alle Schulsysteme geben den Kindern eine lange Zeit – bis zu 13 Jahre – des gemeinsamen Lernens, in der Nachteile durch die soziale oder ethnische Herkunft ausgeglichen werden können. Sie erlauben den Kindern, voneinander zu lernen. Die Leistungen aller Schüler liegen eng zusammen. Norwegen und Südtirol sind bei der Inklusion Behinderter am weite-

---

<sup>2</sup> Aktuelle Ergänzung (Oktober 2011): Die mit dem NRW-Schulkonsens geschaffene Sekundarschule ist nicht mehr Versuchsschule, sondern zusätzliches Angebot zu allen anderen Schulformen. Sie hat grundsätzlich keine Oberstufe.

Alle Schulformen des gegliederten Systems und integrierte Schulen werden in die Verfassung aufgenommen. Die Landesregierung hat das Ziel des längeren gemeinsamen Lernens zugunsten einer ziellosen Beliebigkeit von Schulformen aufgegeben. Nicht der Elternwunsch entscheidet, sondern die Gemeinde. Das Thema Inklusion ist ausgeklammert.

sten. Es gibt keine Sonderschulen mehr. Finnland und Kanada stehen regelmäßig an der Leistungsspitze.

3. LehrerInnen sind sehr gut für den Unterricht in heterogenen Schülergruppen ausgebildet. Ihr Studium umfasst meist auch ein Semester Sonderpädagogik. Es gibt keine andere Schule, wohin ein Kind abgegeben werden könnte. Es gibt kein Sitzenbleiben und keine Nachhilfe, nicht einmal Fachleistungskurse. Die Lehrpersonen übernehmen Verantwortung für das Lernen aller Kinder.

4 Förderung ist Aufgabe und integrierter Bestandteil jeder Schule, von der Vorschule bis zur Oberstufe. In jeder Schule arbeiten Förderteams, die flexibel und schnell reagieren können. Sie sind auch speziell auf die fachliche und sprachliche Förderung von Migranten ausgerichtet, was man besonders gut in Kanada sehen kann. In Kanada gibt es zwei Förderzentren in jeder Schule, eines für allgemeine und sonderpädagogische Förderung, eines zur Förderung der Migranten. Und das ist nicht nur die Sprache.

5. Noten setzen oft spät ein, in der 7. oder 8. Klasse (F., Swe, N.) und messen den Lernfortschritt (Südtirol). Abschlüsse vergeben keine Berechtigungen, Konkret: Alle Kinder gehen nach der Grundschule in die gemeinsame Mittelschule und nach dem Ende der Schulpflicht wählen sie berufliche oder allgemeine Oberstufen aus. Alle Länder haben eine hohe Zahl von Studienberechtigungen, über 70% gegenüber 34 % in Deutschland, 56% im OECD-Durchschnitt, und entsprechend vielen akademischen Abschlüssen..

6. Schulen sind sich der Aufgabe bewusst, auch inhaltlich über die eigenen Grenzen hinaus zu denken und die Kulturen der Einwanderer wertschätzend mit einzubeziehen. Das sieht man sehr gut in Schweden und Kanada. Migrantenkinder bleiben in ihrem Bildungserfolg nur wenig hinter den einheimischen Kindern zurück.

Nach einer Untersuchung von Prof. Bacher an der Universität Linz 2007 gelingt es in den Ländern mit eingliedrigem Gesamtschulsystemen bis zum 16. Lebensjahr signifikant besser als in allen früher differenzierenden Systemen, die soziale Selektivität zu reduzieren. Signifikant ist auch der Unterschied in der individuellen Förderung. Darin erweisen sich eingliedrige Systeme gegenüber den differenzierten ebenfalls als deutlich überlegen. Hier wird die größere Heterogenität positiv wirksam, die eine Individualisierung geradezu „erzwingt“ (ebd., 24). Darüber hinaus wird in Gesamtschulsystemen die Zahl der sog. Risikoschüler/innen reduziert und das Durchschnittsniveau im Lesen erhöht. Eine Leistungsnivellierung durch gemeinsames Lernen bis zum Ende der Schulpflichtzeit ist nicht feststellbar.

Schließen möchte ich diesen Abschnitt mit einem Zitat der finnischen PISA-Koordinatorin Pirjo Linnakylä: „Als die Lehrer kein Kind mehr wegschicken konnten, fingen sie an, sich um jedes einzelne Kind zu kümmern. Heute haben wir beides erreicht: Quality and Equality.“ Das Wortspiel kann man nicht übertragen, doch übersetzt heißt es soviel wie: Gute Leistungen und gesellschaftliche Gleichheit.

## 5. Deutsche Lösungsansätze

In Deutschland gibt es zwei demokratische Schulreformen, eine, die gelungen ist und eine, die steckengeblieben ist.

Da ist zunächst die **Grundschule**, die 1918 zu Beginn der Weimarer Republik gegen den Willen der damaligen Bildungsbürger von SPD und USPD durchgesetzt wurde.

Die Grundschulen sind im Prinzip Schulen für alle Kinder. Sie fördern ihre SchülerInnen in diesen vier Jahren so gut, dass ihre Leistungen im 4. Schuljahr noch eng beieinander liegen. In den Iglu-Untersuchungen schnitten die deutschen Grundschulen immer im oberen Leistungsdrittel ab. Doch die Auslese wirkt auch in die Grundschulen hinein – durch Sitzenbleiben, das Abschulen von Behinderten und durch den Zwang zu Schulformempfehlungen in der 4. Klasse. 2010 wehrten sich 450 Leiterinnen und Leiter von Grundschulen in NRW mit einem offenen Brief an die damalige Landesregierung dagegen, Kinder den weiterführenden Schulen zuweisen zu müssen.

Die Fortsetzung der demokratischen Schulreform einer Schule für alle Kinder ist die **Gesamtschule**. Georg Picht hatte 1964 in einer Streitschrift dem deutschen Bildungssystem Versagen vorgeworfen und die deutsche Bildungskatastrophe ausgerufen. In den anderen europäischen Ländern waren bereits gemeinsame Schulen für alle Kinder entstanden. Mit der Gründung von Gesamtschulen ab 1968 ging es darum, die Bildungschancen für Kinder zu verbessern und eine demokratische Schulreform einzuleiten. Die benachteiligten Gruppen waren damals die Arbeiterkinder, die Mädchen und die Landkinder. Die ersten dreißig Gesamtschulen wurden ab 1969 in allen damals 11 Bundesländern eingeführt – daher stammen auch die wenigen Gesamtschulen in Bayern und Baden-Württemberg.. Die Mädchen haben aufgeholt – die Koedukation, also die Veränderung der Mädchenschulen zu mehr Heterogenität, waren ihre große Chance. Aber die Benachteiligung der Arbeiterkinder gilt heute weiter – dank dem gegliederten Schulsystem und der versäumten demokratischen Schulreform. . Was war geschehen?

Obwohl die CDU dem Schulversuch Gesamtschule zuerst zugestimmt hatte und die FDP die Gesamtschule sogar als „Offene Schule“ in ihr Parteiprogramm aufgenommen hatte, gaben diese beiden Parteien die Unterstützung dieser Schulform wieder auf und bekämpften sie vehement, als mit der demokratischen Forderung nach Chancengleichheit die Bildungsprivilegien ihrer Stammwählerschaft in Gefahr gerieten.

Hier sehe ich auch den entscheidenden Unterschied zwischen der integrierten Gesamtschule und der Gemeinschaftsschule. Auch wenn der bildungspolitische Streit den Ausbau der Gesamtschulen zur gemeinsamen Schule für alle behindert hat, in verschiedenen Ländern unterschiedlich, so bleibt sie doch der Prototyp einer demokratischen Schule für alle.

Die Gesamtschule dauert als gemeinsame Schule grundsätzlich bis zum Ende der Pflichtschulzeit, vergibt alle Abschlüsse und eröffnet den Zugang zur gymnasialen Oberstufe wie zur Berufsausbildung. Sie nimmt alle SchülerInnen auf und hält alle Bildungswege offen. Sie verfügt heute über eine 40jährige Erfahrung im Umgang mit heterogenen Schülergruppen und begegnet dem Gymnasium auf Augenhöhe. Seit 25 Jahren gibt es auch Erfahrungen mit Integrativen Lerngruppen.

Am Beispiel von NRW will ich zeigen, was durch die Gesamtschule erreicht werden kann.

**In NRW** wurden 2009 die Schulformempfehlungen und die Herkunft der Abiturienten an Gesamtschulen überprüft. Die Gesamtschüler nehmen wie die Gymnasiasten am Zentralabitur teil. 70,5 % der AbiturientInnen hatten keine Schulformempfehlung Gymnasium, sondern sollten auf Realschulen oder Hauptschulen gehen. 34,7% der Abiturienten hatten einen Migrationshintergrund. An den Gymnasien waren es nur 5%. Durch das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen erhielten auch Kinder eine Chance, die sie im gegliederten System nie bekommen hätten.

Die aktuellen Anmeldezahlen von 2011 belegen erneut den riesigen Bedarf an weiteren Gesamtschulen. Trotz der beiden Gemeinschaftsschulen wurden an den neun Kölner Gesamtschulen 600 Kinder mehr angemeldet, als Plätze vorhanden sind. Der Ausbau weiterer 4 bis 5 Gesamtschulen nach Elternwillen ist ein klarer Auftrag an die Stadt.

Köln liegt im Trend. In diesem Jahr haben in NRW 43 460 Eltern ihre Kinder an die 231 Gesamtschulen und 14 Gemeinschaftsschulen in NRW angemeldet. Das sind etwa 25 % aller Viertklässler. 11 080 dieser Kinder, ein Viertel aller Angemeldeten, können wegen fehlender Plätze nicht an einer integrierten Schule aufgenommen werden und müssen auf Schulen des gegliederten Systems gehen. Die Zahlen wären noch höher, wenn in allen Städten und Gemeinden Gesamtschulen angeboten würden.

## **5. Forderungen an die Bildungspolitik**

Aus den Herausforderungen, vor denen die Bildung heute steht, aus der Forderung nach dem Ausbau integrierter und inklusiver Schulen ergeben sich Forderungen an die Bildungspolitik:

1. Die Selektion muss aus dem System genommen werden. Ich meine damit Gesetze und Erlasse, die Lehrkräfte dazu verpflichten oder es ihnen erlauben, Schülerinnen auszusortie-

ren. Wenn wir heute von den Lehrern einen anderen Umgang mit Heterogenität verlangen, wird das vielfach durch Gesetze und Erlasse nicht gestützt. Umsteuern im Kopf verlangt auch Umsteuern in der Politik und Verwaltung. Damit meine ich z.B. die Aufhebung der Fachleistungsdifferenzierung, der Versetzungsbestimmungen, Abschulen, Zuweisung zu Schulformen, Zuweisung zu Behindertenkategorien.

2. Die Lehrerausbildung muss sich statt auf Schulformen auf Schulstufen oder Kombinationen von Schulstufen beziehen. Umgang mit Heterogenität muss Teil des Studiums werden. Jeder zukünftige Lehrer studiert ein Semester Grundlagen der Sonderpädagogik. Auch in der zweiten Phase gehört Sonderpädagogik zur Ausbildung.

3. Eine Fortbildung der Leitungsebene zu change management im Hinblick auf Integration und Inklusion ist erforderlich. Ich meine damit eine Fortbildung für Schulaufsicht, Schulverwaltung, Schulleitung etc. zum Umgang mit Heterogenität, Inklusion und längerem gemeinsamen Lernen (Beispiel Österreich, Michael Schratz). Damit sollen Blockaden auf verschiedenen Ebenen der Schulaufsicht und Schulverwaltung abgebaut werden.

4. Eine systematische Fortbildung zum Umgang mit Heterogenität sollte für alle Lehrer verbindlich werden, über einen Zeitraum von zwei oder drei Jahren. Lehrerkooperation ist erforderlich – es geht nicht ohne Teamarbeit. Diese muss in der Lehrerarbeitszeit verankert werden.

5. Zur Inklusion: Die Schulen müssen gesicherte personelle Standards für integrative Lerngruppen erhalten. Sonderschullehrkräfte müssen zum Kollegium gehören, keine Wanderlehrer. Die Rolle der Kompetenzzentren sollte überprüft werden: Es gibt Hinweise, dass sie Inklusion eher behindern als fördern, dass sie die Förderschulen erhalten wollen und Lehrkräfte nicht an allgemeine Schulen abgeben.

Für die Kollegien sollte vor Beginn der Inklusion die Kooperation mit einer erfahrenen GUSchule organisiert werden und, wenn gewünscht, Fortbildung.

Die UN-Konvention muss in Landesrecht umgesetzt werden. Die sofortige Vollziehung muss aus den VV gestrichen werden. Eine Überweisung auf Förderschulen gegen den Elternwillen darf es nicht mehr geben.

6. Demographiegewinne sollten zur Förderung verwendet werden. In jeder Schule sollte es ein Förderzentrum geben, mit Lehrkräften, die besonders ausgebildet oder fortgebildet sind, mit Sozialpädagogen, vielleicht sogar Schulpsychologen, zumindest in Kooperation. Individuelle Förderung kann dann zeitnah und gezielt erfolgen, für Kinder mit Lernproblemen, mit psychischen Problemen, mit Sprachproblemen und mit Hochbegabungen. Finnland fördert immerhin 27% seiner SchülerInnen auf diese Weise schulintern, Kanada hat zwei Förderzentren in jeder Schule, eines davon speziell zur Förderung von Migranten. Für beide Länder ist die individuelle Förderung die Basis ihres Erfolg. Für alle Lehrkräfte bedeuten schulinterne Förderzentren eine große Entlastung und für alle SchülerInnen eine große Hilfe.

7. Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen sind zügig auszubauen, damit allen Eltern ein Platz für ihre Kinder in einer Schule des längeren gemeinsamen Lernens garantiert werden kann. Vorrang für die Gründung von Gesamtschulen wo immer möglich, weil sie ein vollständiges Bildungsangebot vorhalten und am ehesten geeignet sind, mit den Gymnasien in der Wahrnehmung der Bevölkerung gleichzuziehen – Ein Beispiel war die Wahl zwischen G9 (Gesamtschulen) oder G8 (Gymnasium) in den vergangenen zwei Jahren, als besonders viele gymnasialempfohlene Kinder an Gesamtschulen angemeldet wurden.

8. Ein zügiger Ausbau des Ganztags mit guten Angeboten und einem gesunden Mittagessen, am besten kostenlos, als Basis für eine gesunde Schule, kommt vor allem Kindern aus armen Familien und aus anregungsarmen Milieus zugute.

#### **Fazit:**

**Ein demokratisches Schulwesens trennt Kinder nicht, sondern unterrichtet sie gemeinsam in einer inklusiven Schule, um allen über lange Zeit die Chance zu geben, voneinander zu lernen und die gleichen anspruchsvollen Bildungsziele zu erreichen.**

**Ein demokratisches Schulwesen achtet die Individualität der Kinder und Jugendlichen durch individuelles Lernen und Fördern und stärkt die demokratische Gemeinschaft durch kooperatives und solidarisches Lernen.**

**Alle Aktivitäten der Schule müssen dem Ziel dienen, die Spaltung der Gesellschaft zu überwinden und verantwortungsvolle Bürger eines demokratischen Gemeinwesens zu erziehen.**

### **Literatur**

Lehmann, Rainer u.a.: Lernausgangsuntersuchung und Lernentwicklung. Hamburg, ab 1996

Schmidt, Wilhelm: Armut in Deutschland. In: „Armut in Deutschland - das geht alle an.“ Bonner Dialog. Friedrich Ebert-Stiftung 2011.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In: Buchen, Herbert u.a.: Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart, Raabe-Verlag 2007

### **Weitere Quellen:**

OECD: Education at a glance (halbjährlich) (s. Internet)

PISA- International: 2000, 2003, 2006, 2009 (s. Internet)

Laufende Berichterstattung in den Gewerkschaftszeitungen der GEW: e&w und nds  
Zeitungsmeldungen in der Zeit, Kölner Stadtanzeiger

### **zur Person:**

Anne Ratzki, ist Professorin an der Universität Saarbrücken, war jahrzehntelang Leiterin der Gesamtschule Köln-Holweide und ist in vielfachen Zusammenhängen bildungspolitisch engagiert



Brigitte Schumann

## **Zweigliedrigkeit: Bildungspolitische Kapitulation und gefährliche Tabuisierung „deutscher Zustände“**

Es ist inzwischen üblich geworden, die Reichweite bildungspolitischer Reformen in Deutschland am Ausgang des Hamburger Volksentscheids zu messen. „Hamburg hat es doch gezeigt!“ ist politischer Topos geworden. Vertreter der Grünen und der SPD benutzen ihn wie ein Mantra und begründen damit ihr Abrücken von dem Modell einer „Schule für alle“ und für ihr Plädoyer für „die“ Zweigliedrigkeit. Der sozialdemokratische Kultussenator Jürgen Zöllner (Berlin) gab jüngst die Empfehlung an seine Länderkollegen aus, das zweigliedrige Berliner Modell zu importieren.

### **Was hat Hamburg denn gezeigt?**

Dass das Gymnasium dem Deutschen heilig ist? Dass in Deutschland allerhöchstens die Zweigliedrigkeit akzeptiert wird?

Sehr früh wurde die Hamburger Volksinitiative „Wir wollen lernen!“ von einigen Medien als „Gucci-Elternschaft“ enttarnt, die sich schamlos für den puren Eigennutz ihrer Sprösslinge einsetzte. Dennoch gelang es den Initiatoren und Unterstützern aus den oberen Schichten, die gesellschaftliche Mitte hinter sich zu bringen und die frühe Trennung der Kinder nach Leistung und Herkunft mit Geld, Einfluss und einer aggressiven Angstkampagne erfolgreich zu verteidigen. Sie profitierten davon, dass sich Teile der Bürgerschaft für die halbherzige Reform nicht erwärmen konnten, und waren Nutznießer des Dilemmas in unserer Demokratie, dass Angehörige der unteren Schichten kaum noch politisch partizipieren. Migranten ohne deutschen Pass waren erst gar nicht wahlberechtigt. Wenn der Hamburger Volksentscheid und die politische Reaktion darauf etwas gezeigt haben, dann ist es die Funktionsweise eines gefährlichen „Klassenkampfes von oben“, vor dem grüne und rote Bildungspolitik kapitulieren.

### **Hamburg ist „Klassenkampf von oben“!**

Genau so muss man es sehen und benennen. Hamburg fügt sich ein in die Erkenntnisse von Wilhelm Heitmeyer, Leiter des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld. Seit 2000 erforscht er im Rahmen einer Langzeitstudie Erscheinungsweisen, Ursachen und Entwicklungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland. In seiner jüngsten Veröffentlichung von 2010 unter dem Titel „Deutsche Zustände“ verweist er auf veränderte Einstellungen der höheren Einkommens- und Statusgruppen in Deutschland. „Vieles deutet darauf hin, dass sich diese Menschen - politisch stimuliert - aus der Solidargemeinschaft zurückgezogen haben“, lautet sein Urteil.

Unter Angehörigen der oberen Schichten macht Heitmeyer eine geringe Bereitschaft zur Unterstützung schwacher Gruppen aus. Ihre Privilegien verteidigen sie mit der Stigmatisierung dieser Gruppen und fühlen sich trotz einer beispiellosen Umverteilung von unten nach oben ungerecht behandelt. „Angesichts der offenkundig instabilen Entwicklung auf den Finanzmärkten, unsicherer wirtschaftlicher Konjunkturverläufe, strapazierter öffentlicher Haushalte und die soziale Spaltung forcierende politische Entscheidungslinien“ sind für ihn diese deutlichen Anzeichen für einen Rechtspopulismus in den oberen Schichten besonders beunruhigend.

Unterstützt wird diese Entwicklung durch namhafte Vertreter aus dem Bereich von Politik, Wirtschaft, Medien, Kultur und Wissenschaft. Im Jargon der Verachtung lassen sie sich öffentlich über Hartz IV-Empfänger, Langzeitarbeitslose und Migranten aus und legitimieren soziale Ungleichheit und Spaltung. So wird Akzeptanz für rechtspopulistische Haltungen und Einstellungen, die bislang eher mit Menschen aus den unteren Schichten in Verbindung gebracht werden, in der Mitte der Gesellschaft verfestigt.

## Was zählt?

Die UNESCO hat die Inklusion seit der Weltkonferenz von Salamanca 1994 zum Gegenstand ihrer weltweiten Bildungskampagne gemacht. Inklusiv ist nach ihrem Verständnis unser Schulsystem erst dann, wenn nicht nur alle Barrieren fallen, die Kinder mit Behinderungen von Kindern ohne Behinderungen trennen. Auch Barrieren innerhalb des allgemeinen Schulsystems müssen als solche identifiziert und überwunden werden. Soziale Ungleichheit, Benachteiligung, Behinderung und Exklusion sind schließlich Resultate der selektiven Schulstruktur.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. Warum orientiert sich die rote wie grüne Bildungspolitik an Hamburg und nicht an dem Auftrag der Inklusion? Warum wird das Menschenrecht auf inklusive Bildung nachrangig behandelt und dem Erhalt des Gymnasiums untergeordnet?

Kein Geringerer als der Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund hat in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung vom 24.6.2009 wissen lassen, dass wir in Deutschland „eine schlagkräftige, sehr rührige und kampagnenfähige Mittelschicht“ haben, „die alles dafür tut, dass das Gymnasium nicht abgeschafft wird“. Mit zynisch wirkender Offenheit hat er hinzugefügt: „Seien Sie doch ehrlich: Sie und ich würden auch alles dafür tun, dass unsere Kinder auf ein Gymnasium gehen und nicht mit den Schmuttelkindern spielen. Und eine Partei, die das Ende des Gymnasiums fordert, würde nicht wiedergewählt werden. Deshalb wird es dazu nie kommen. So einfach ist das.“

So einfach? Jedenfalls hilft ein Zitat wie dieses zu erklären, warum selbst unter Rot-Grün oder Grün-Rot die für Deutschland rechtsverbindlich geltende Verpflichtung zur Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems, das allen die gleichen Möglichkeiten gibt, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen miteinander zu lernen, den Lobbyinteressen des Gymnasiums untergeordnet wird.

## Die Gemeinschaftsschule: Kein Ausweg aus der Zweigliedrigkeit!

Kann es über die Ermöglichung von Gemeinschaftsschulen auf der Entscheidungsebene der Kommune und im Konsens mit allen Beteiligten vor Ort einen sanften Reformweg geben, der die starre Zweigliedrigkeit verhindert? NRW und nun auch Baden-Württemberg haben sich für diesen Weg entschieden und feiern die neue Entscheidungsstruktur als demokratischen Sieg über politische Bevormundung und bürokratische Überregulierung.

In Schleswig-Holstein hat sich jedoch gezeigt, dass das Gymnasium auf freiwilliger Basis nicht eingefangen werden kann in einen integrierten Zusammenschluss aller Schulformen. Mit der Ermöglichungspolitik wird lediglich die politisch „von oben“ verordnete Zweigliedrigkeit vermieden. An ihre Stelle tritt eine Zweigliedrigkeit, die fast naturwüchsig wirkt, weil sie doch „von unten“ gewollt ist und sich nach und nach entwickelt. Zweigliedrigkeit ist auch auf diesem Weg programmiert – freilich ohne dass die Landespolitik die Verantwortung dafür übernehmen muss.

Es ist enttäuschend, wie wenig Grüne und Sozialdemokraten ihre Mehrheit in der Bevölkerung nutzen, um soziale Inklusion und gleichwertige Teilhabe als Leitbilder in der Gesellschaft zu verankern. Sie drücken sich vor der historischen Aufgabe, das Schulsystem aus seiner ständischen Tradition zu befreien und zu demokratisieren. Dabei ist nicht nur Kernspaltung hochgefährlich, sondern auch ein gespaltenes Schulsystem, das die vorhandene gesellschaftliche Kluft vertieft. Die Anti-Atombewegung hat es vorgemacht: Nur mit Aufklärung, langem Atem und starkem zivilgesellschaftlichen Druck wird es einen bildungspolitischen Ausstiegsbeschluss geben.



**Brigitte Schumann**

## **Der Schulfrieden in NRW und in Bremen: (k)ein Vergleich**

Am 19. Dezember 2008 unterzeichneten die Landesvorsitzenden der SPD, der CDU, der Grünen und der FDP den "Bremer Konsens zur Schulentwicklung". Die Bremer Bildungssenatorin Jürgens-Pieper sieht in ihm ein Modell für einen Schulfrieden in Deutschland. Am 19. Juli 2011 präsentierten die Spitzen von SPD, CDU und Grünen in NRW ihren "Schulpolitischen Konsens für Nordrhein-Westfalen" als "großen Wurf". Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die ausgehandelten Ergebnisse vergleichend in Beziehung zu setzen und die qualitativen Unterschiede herauszustellen.

### **Schulfrieden - ein Begriff, mehrere Varianten? Falsche Weichenstellung für Schulfrieden in NRW**

Mit der Einrichtung der Bildungskonferenz im September 2010 sendete die grüne Schulministerin Sylvia Löhrmann das Signal für eine überparteiliche Einigungsbereitschaft in bildungspolitischen Grundsatzfragen aus. 120 Vertreterinnen und Vertreter aus rund 50 Verbänden, Institutionen und im Landtag vertretenen Parteien erarbeiteten in mehreren Sitzungen gemeinsame Empfehlungen zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten. Ein durchaus beeindruckender Vorgang!

Dabei wurde allerdings die Problematik der Schulstruktur seitens des Schulministeriums auf den pragmatischen Aspekt der demografischen Entwicklung reduziert. Die Exklusionsrisiken und Folgen aus dem Gliederungsprinzip und der frühen Selektion, die in den bildungspolitischen Programmen der Grünen und der SPD bislang eine große Rolle gespielt hatten, wurden ausgeblendet. Das Thema Inklusion wurde völlig abgekoppelt von der Bildungskonferenz und in einen eigenen Gesprächskreis verlagert, als gäbe es keine staatliche Verpflichtung aus der UN-Konvention, ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. Mit der angeblich "unideologischen" Behandlung der Schulstrukturfrage stellte Rot-Grün die entscheidende falsche Weiche für den späteren schulpolitischen Konsens, der die Ideologie der CDU atmet. Die Bildungskonferenz hatte u.a. die Empfehlung abgegeben, die Bestandsgarantie für die Hauptschule in der Landesverfassung zu überprüfen. Das war als deutlicher Appell an die CDU zu verstehen, sich endlich zu bewegen und einer Verfassungsänderung zuzustimmen. In den nachfolgenden Spitzengesprächen zwischen SPD, CDU und den Grünen ohne Beteiligung der Öffentlichkeit unterwarf sich Rot-Grün einem selbst auferlegten Einigungszwang. Der sog. Schulfrieden war zum politischen Selbstzweck geworden. Damit sollte öffentlich unter Beweis gestellt werden: Wir können Frieden! Das wiederum ermöglichte es der CDU, die Hauptschule als Faustpfand einzusetzen für eine Verfassungsänderung, die anstelle der Hauptschule das gesamte gegliederte Schulsystem verfassungsrechtlich absichert.

Was wäre geschehen, wenn Rot-Grün die Verhandlung wegen der maßlosen Forderung der CDU ergebnislos abgebrochen hätte?

Um mehr kommunale Freiräume für die Schulentwicklung im Sinne der Empfehlungen der Bildungskonferenz zu schaffen und die als Schulversuch eingeführte Gemeinschaftsschule rechtlich abzusichern, wie gerichtlich eingefordert, hätte es keines Schulkonsenses mit der CDU bedurft. Diese Ziele wären im Landtag gegen die Stimmen von CDU und FDP schon bei Stimmenthaltung der Linken erreichbar gewesen.

Um die Verfassung der Realität anzupassen, hätte die Landesregierung z.B. mit der Empfehlung der NRW Bildungskonferenz im Rücken ein gut vorbereitetes Normenkontrollverfahren beim Landesverfassungsgericht mit dem Ziel einleiten können, die Verfassungsgemäßheit der Hauptschule höchstrichterlich überprüfen zu lassen. Schwer vorstellbar, dass angesichts der Entwicklung der Hauptschule als "Restschule" in Ballungsräumen und als abgängiges Schulangebot in kleinen Gemeinden ihr heute noch eine Bestandsgarantie in der Verfassung zugebilligt würde.

Es kam, wie es kommen musste. Zwar konnte Rot-Grün auch die integrierten Schulformen verfassungsrechtlich absichern. Aber es gibt nun keine erkennbare bildungspolitische Priorität.

tät und keine klaren Entwicklungsziele mehr für die Weiterentwicklung der Schulstruktur in NRW. Das gegliederte selektive Schulsystem steht unter Bestandsschutz und blockiert die notwendigen strukturellen Schritte zu einem inklusiven Schulsystem.

### **Bremer Konsens ohne Verfassungsänderung**

In Bremen war die Ausgangslage sehr viel günstiger für einen Schulfrieden, als sich die Vertreter aller im Senat vertretenen Parteien daran machten, einen Konsens auszuhandeln. Das politische Klima war weniger von Polarisierung gekennzeichnet als in NRW, und die CDU in Bremen hatte kein Faustpfand in der Tasche. Am Ende stimmten alle bis auf die Linke dem Konsens zu. Diese wollte die Spaltung der Bremer Bildungslandschaft mit der Zweigliedrigkeit nicht untermauern.

Zu einer schwerwiegenden Verfassungsänderung wie in NRW kam es nicht. Die neue Oberschule als zweite Schulform neben dem Gymnasium wurde lediglich schulrechtlich verankert mit der Verabredung, dass man vor Ablauf des 10-jährigen Moratoriums "nach 8 Jahren eine Bilanzierung des Erreichten" vornehmen wolle. Niemand musste also einen bildungspolitischen Meineid schwören.

Auch in Bremen ist die Inklusion nicht zum übergreifenden und richtungsweisenden Prinzip für die Schulstruktureform gemacht worden. Man entschied sich dort bewusst aus politischen Erwägungen dafür, den Bremer Konsens, der fast zeitgleich mit der Ratifizierung der UN-Konvention im Bundestag beschlossen wurde, über die Konventionsverpflichtungen zu stellen. So heißt es im Entwicklungsbericht des Landes Bremen: "Die naheliegende Frage nach Inklusivität in gegliederten Schulsystemen der weiterführenden Stufen steht unter der Maßgabe des Bremer Konsenses von 2009 nicht auf der Tagesordnung."

Dieses politische Bewusstsein von dem Grundwiderspruch zwischen dem Prinzip der Inklusion und der Gliederung lässt Rot-Grün in NRW vermissen. Das Recht auf inklusive Bildung wird keineswegs als allgemeines Menschenrecht verstanden, sondern ausschließlich auf die sonderpädagogische Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen bezogen.

### **Die unterschiedliche Rolle des Gymnasiums**

Der Philologenverband in NRW ist mit dem Ausgang zufrieden. Die Position des Gymnasiums in NRW ist deutlich gestärkt worden. Zum einen durch die Verfassungsänderung, zum anderen durch die schulrechtlichen Änderungen als Folge aus dem Schulkonsens. Die Gemeinschaftsschule wird es nicht geben. An ihre Stelle tritt die Sekundarschule. Diese soll zwar auch gymnasiale Standards haben, aber keine eigene gymnasiale Oberstufe. Damit ist sie weniger attraktiv und kein direkter Konkurrent für das Gymnasium. Sie kann auch zur Verhinderung von Gesamtschulen politisch benutzt werden. Forderte der Konsens noch, dass ab einer bestimmten Größe, die eine eigene Oberstufe rechnerisch zulässt, zwingend eine Gesamtschule der Sekundarstufe I und II gegründet werden muss, so ist in dem geplanten Schulrechtsänderungsgesetz daraus eine Kann-Bestimmung geworden. Die politische Entscheidung trifft der Schulträger.

In Bremen hat man darauf geachtet, dass die Bäume für das öffentliche Gymnasium nicht in den Himmel wachsen. Die gymnasiale Übergangsquote ist auf 20 % eines Jahrgangs beschränkt worden. Es darf keine Expansion geben. Schulrechtlich hat man festgelegt, dass es ein Abschlungsverbot gibt und das Gymnasium die einmal aufgenommenen Kinder behalten muss. Die Oberschule hat in jedem Fall eine eigene gymnasiale Oberstufe und bietet das Abitur nach 9 Jahren, wahlweise auch zusätzlich nach 8 Jahren an. Für das Gymnasium gilt nur das G8 Modell.

In NRW deutet sich an, dass die Durchsetzung des Abschlungsverbots für das Gymnasium sich politisch mit der CDU schwierig gestaltet. Jedenfalls taucht diese Maßnahme in dem Entwurf des Schulrechtsänderungsgesetzes nicht auf. Die Grünen haben in Aussicht gestellt, dass ein entsprechendes Verbot auf dem Wege der Rechtsverordnung in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen Eingang finden soll.

## **Zentrale Vorgaben oder Kommunalisierung**

Während in Bremen eine Reduktion der Schulformen beschlossen wurde, findet in NRW eine Ausweitung bis zur völligen Unübersichtlichkeit statt. Die neue Sekundarschule tritt neben all die anderen bestehenden Schulformen. Keine Schulform wird von der Landesregierung abgeschafft. Die Kommunen als Schulträger dürfen sich ihre Schulangebote im Rahmen ihrer Schulentwicklungsplanung zusammenstellen mit der Auflage, dass ein bestehendes Angebot eines anderen Schulträgers davon nicht berührt werden darf.

Keine einfache Sache in Zeiten rückläufiger Schülerzahlen. Daher sind auch schon Moderationsverfahren zur Schlichtung von kommunalen Streitigkeiten in dem Entwurf des Schulrechtsänderungsgesetzes eingebaut. Während auf der Landesebene Frieden herrscht, werden Auseinandersetzungen auf die kommunale Ebene verlagert. Bei Verzicht auf landespolitische Steuerung entsteht ein bunter Flickenteppich aus unterschiedlichen kommunalen Schullandschaften, denen es an Vergleichbarkeit fehlt.

## **Zukunft der Gesamtschule**

Die Gesamtschule in Bremen wurde gegen den Willen der Gesamtschulbefürworter den Oberschulen zugeschlagen und damit "untergepflügt". In NRW ist die Gesamtschule durch die Verfassung abgesichert worden. Erste Reaktionen der GGG gingen noch davon aus, dass es einen Gründungsboom geben könnte wegen der beschlossenen Reduzierung der notwendigen Anmeldezahlen für die Errichtung einer Gesamtschule und angesichts der erheblichen Gesamtschulüberhänge in den Kommunen. Aber da zukünftig nicht die Nachfrage und der Bedarf darüber entscheiden, sondern der Wille des Schulträgers, muss dies nicht zwangsläufig so sein.

## **Inklusion mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten**

Die Inklusion von Kindern mit Behinderungen vollzieht sich in Bremen in einem rasanten Tempo. Im Bremer Schulkonsens hieß es noch, dass es ein generelles Elternwahlrecht über die Bestimmung des Förderortes für Kinder mit Behinderungen geben solle. Inzwischen ist politisch längst entschieden, dass die Förderzentren für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache auslaufen und die sonderpädagogischen Ressourcen in den Aufbau von Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) verlagert und in die allgemeinen Schulen eingebracht werden. In diesem Schuljahr hat man mit dem Aufbau der Zentren begonnen.

Die Aussagen zu Inklusion im NRW Schulkonsens sind mehr als dürftig. Die Eckpunkte für einen schulischen Inklusionsplan sind immer noch nicht öffentlich vorgelegt worden. Es hakt. Nachdem Rot-Grün in einem gemeinsamen Landtagsantrag mit der CDU nach mühsamen Verhandlungen sich auf die Einführung eines Elternwahlrechts verständigt hatte, möchten Grüne und SPD inzwischen davon abrücken, weil der Inklusionsprozess auf diese Weise verschleppt und verteuert wird. Die CDU will nicht mitziehen. Auch hier hat man sich auf einen unnötigen Kompromiss mit der CDU eingelassen, von dem man jetzt schlecht "runterkommt".

## **Zukunftsperspektive**

Ob die Zweigliedrigkeit in Bremen das gespaltene Schulsystem zementiert oder tatsächlich ein Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Schule für alle sein kann, ist und bleibt fraglich. Jedenfalls gibt es keine politische Willensbekundung wie in Berlin, wo das Abgeordnetenhaus in einem Beschluss zur Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur feststellte, dass die Errichtung der integrierten Sekundarschule ein "wichtiger Zwischenschritt in Richtung eines ungegliederten, nicht auslesenden Schulsystems" sei.

Es wird sehr darauf ankommen, ob die Oberschule bei der Umsetzung ihrer Reformaufträge gegen den Konkurrenzdruck des Gymnasiums besser unterstützt wird als bisher. Für die Entwicklung des Ganztags, der Oberstufe und der Inklusion sind die personellen Ressourcen für die Oberschule zu knapp bemessen. Trotzdem haben Oberschulen damit begonnen, sich

auf die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler einzustellen: mit Projektunterricht und Lernbüro als feste Säulen in der Unterrichtsorganisation, mit Kompetenzraster und darauf bezogene individuelle Lernberichte anstelle von Ziffernzeugnissen bis einschließlich Klasse 8. Das sind zentrale Elemente einer pädagogischen Lernkultur, die sich ganz im Sinne der Inklusion der Vielfalt der Schülerinnen und Schülern anpasst. Die Schulen werden darin von der Lehrerfortbildung unterstützt.

Dagegen hat mit dem Schulfrieden in NRW die inklusive Schulentwicklung einen herben Rückschlag mit noch nicht absehbaren Folgen erlitten.

### **Zur Person**

Brigitte Schumann war 16 Jahre Lehrerin an einem Gymnasium, zehn Jahre Bildungspolitikerin und Mitglied des Landtags von NRW. Der Titel ihrer Dissertation lautete: "Ich schäme mich ja so!" - Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle" (Bad Heilbrunn 2007). Derzeit ist Brigitte Schumann als Bildungsjournalistin tätig.



Helga Ballauf

## **Preis vor Qualität und Jobs: Bundesregierung unterhöhlt das Feld aktiver Arbeitsmarktpolitik**

Neu sind Jobabbau und Verdrängungswettbewerb in der Branche nicht: „Weiterbildungsinstitute, die keine Kurse mehr von der Bundesagentur für Arbeit erhalten, machen plötzlich Benachteiligtenarbeit mit Jugendlichen“, schilderte ein Insider die Entwicklung bereits vor sieben Jahren. Neu ist aber, dass es nun ausweglos wird für viele Träger – dank der schwarz-gelben „Reform“-Politik.

Wie viele Menschen ihren Job im Qualifizierungsgeschäft verlieren, weiß niemand. Treffen wird es vor allem Angestellte mit Zeitverträgen und Honorarkräfte. Aber auch Stammbeschäftigte mit unbefristeter Stelle müssen bangen, dass ihr Arbeitgeber zusperrt. Die Bundesregierung vernichtet Erwerbsarbeit bei den Trägern von Beruflicher Bildung, Beschäftigungsförderung und Jugendberufshilfe. Sie nennt das Leistungssteigerung in der aktiven Arbeitsmarktpolitik.

Zweihundertachtundfünfzig Seiten umfasst ihr Gesetzentwurf zur „Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt“, bekannt unter dem Begriff „Instrumentenreform“. Mit weniger Förderinstrumenten und viel weniger Geld soll im Rahmen der Sozialgesetzbücher (SGB) II und III die „Leistungserbringung“ effektiver und effizienter werden. Die schwarz-gelbe Koalition will, dass die Bundesagentur für Arbeit (BA) von 2012 bis 2015 auf knapp acht Milliarden Euro\* Bundeszuschuss verzichten muss. Und das heißt: Es können weniger Maßnahmen der beruflichen Bildung, Aktivierung und Eingliederung stattfinden – und das zu verschlechterten Bedingungen.

Das aber ist nur die eine Seite der Medaille. Auf der anderen stehen die bereits seit diesem Jahr wirksamen Kürzungen bei diversen Eingliederungsleistungen – vor allem für Langzeitarbeitslose. Was die Regierung „Zukunftspaket“ nennt, ist der Vollzug der Bankenrettung auf dem Rücken von Hartz-IV-Beziehern. Für den Eingliederungstitel nach SGB II stellte der Bund 2011 noch 4,66 Milliarden Euro\*\* zur Verfügung, ein Viertel weniger als im Jahr zuvor. Für 2012 sind nur 3,78 Milliarden Euro\*\* vorgesehen, die Job-Center zur „Eingliederung in Arbeit“ ausgeben dürfen.

Die Regierung kürzt nicht nur auf zwei Wegen, sie unterhöhlt das Feld der aktiven Arbeitsmarktpolitik, verschlechtert die Chancen von Arbeitssuchenden auf Fortbildung und Erwerbstätigkeit und gefährdet zugleich Jobs bei den Bildungs- und Beschäftigungsträgern. Besonders fatal daran sei, sagt Johannes Jakob, Arbeitsmarktexperte des DGB, „dass in der Öffentlichkeit erfolgreich der falsche Eindruck vermittelt wird, die Instrumentenreform kompensiere die Haushaltskürzungen“. Mit anderen Worten: Die Argumentation der Arbeitsministerin Ursula von der Leyen (CDU) scheint schlüssig, wonach a) mit der Instrumentenreform der teure Ballast überflüssiger und wirkungsloser Maßnahmen endlich über Bord geworfen und so Steuergeld gespart werde und b) die gute Arbeitsmarktlage ohnedies eine Mittelkürzung rechtfertige, weil die Zahl der Langzeitarbeitslosen quasi automatisch sinke.

### **Paradigmenwechsel**

Sind also die Träger von Bildungs-, Eingliederungs- und Beschäftigungsmaßnahmen für Alt und Jung selbst schuld, wenn sie Personal entlassen müssen? Haben sie ihr Geld mit ineffektiven oder schlechten Maßnahmen verdient – auf Kosten der Allgemeinheit? Ist der Kahl-schlag diesmal gerechtfertigt?

Niemand vom Fach hat Zweifel, dass es gut und Not tut, den Wildwuchs beim BA-Instrumentarium zurecht zu stutzen. Aber: So ist die Reform nicht angelegt. Sonst dürfte der erfolgreiche Existenzgründungszuschuss für Arbeitslose nie gestrichen werden.

Sozialwissenschaftler wie der Koblenzer Hochschullehrer Stefan Sell deuten dagegen die aktuelle Weichenstellung als schleichenden Paradigmenwechsel in der Arbeitsmarktpolitik.

Man verabschiede sich vom Ziel gesellschaftlicher Integration aller Arbeitslosen – den harten Kern mit mehreren Vermittlungshemmnissen eingeschlossen, vermutete Sell auf einer Fachtagung Anfang Juni in München: „Exklusion ist keine unrealistische Perspektive, wenn man das Zusammenspiel verschiedener Selektionsmechanismen am Arbeitsmarkt, die Kürzungen in der Arbeitsmarktpolitik sowie den Nicht-Stellenwert der Arbeit mit Arbeitslosen betrachtet.“

Nicht viel anders werten 30 Fachleute aus Arbeits- und Sozialpolitik die Sparbeschlüsse und die Instrumentenreform in einem „Arbeitsmarktpolitischen Aufruf“: „Die Konsequenz ist eine fatale Zweiteilung des Arbeitsmarktes. Langzeitarbeitslose und schwer Vermittelbare werden dabei zunehmend auf der Strecke bleiben, wenn kein Kurswechsel eingeschlagen wird, darunter auch viele benachteiligte Jugendliche.“ Gefordert wird stattdessen unter anderem auch eine „rechtliche und finanzielle Absicherung“ von Beschäftigungsunternehmen und Fortbildungseinrichtungen vor Ort. Die Wirklichkeit sieht anders aus. Streiflichter: Erstens: Beschäftigungsförderung. Die „Gemeinnützige Offenbacher Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft mbH“ (Goab) bildet 110 Azubis außerbetrieblich aus. Zudem werden Langzeitarbeitslose in Werkstätten trainiert, im Recyclingzentrum, in Kantine und Wäscherei. Das Fach- und Betreuungspersonal besteht aus 85 unbefristet und 350 befristet Angestellten. Ein gutes Zahlenverhältnis im Branchenvergleich, sagt Goab-Geschäftsführer Jürgen Schomburg. In anderen Initiativen arbeite ein Unbefristeter mit 20 bis 30 Kolleginnen und Kollegen auf Zeitverträgen.

Noch in diesem Jahr werde sich die Lage wegen der Kürzungen im Eingliederungstitel SGB II zuspitzen, ist er überzeugt: „Die Freisetzung von Personal ist zu erwarten.“ Präzise ließen sich die Folgen zwar nicht berechnen, weil jeder Träger versuche, alternative Fördertöpfe zu finden, oder aber – wie die Goab – Eigenerlöse am Markt zu erzielen. Schomburg, der auch Vorsitzender der LAG Hessen ist, eines Zusammenschlusses von 50 regionalen Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaften, kommt bei einer vorsichtigen Schätzung auf einen Verlust von 400 Arbeitsplätzen allein in Hessen noch in diesem Jahr. „Eine deutliche Korrektur ist nötig“, schreibt die LAG in einem Brandbrief an die Regierung.

Noch katastrophaler kündigt sich die Instrumentenreform an, besonders die so genannte Trägerpauschale, mit der pro Langzeitarbeitslosem und Monat künftig nur noch 150 Euro an eine Einrichtung fließen sollen. „Das wird die kleinen Träger in die Knie zwingen“, sagt Schomburg. Wenn nicht die zuständige Kommune Geld zuschieße. Doch welche kann das (noch)?

Zweitens: Berufliche Bildung. Beim Bildungsanbieter TÜV Nord stünden 450 Kündigungen an, hieß es im Sommer. Das Unternehmen, Mitglied im Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB), hatte ein Jahr zuvor das Bildungsinstitut der früheren Ruhrkohle AG übernommen. Die beabsichtigten Entlassungen sind sowohl eine Reaktion auf die Mittelkürzungen der Arbeitsagentur als auch auf den durch die Übernahme vergrößerten Personalbestand. Ein Beispiel, wie schwierig im Einzelfall direkte Folgen der BA-Politik auf Jobs und Stellen zu beziffern sind.

„Einige Träger werden es nicht schaffen“, davon geht Horst Palik, Geschäftsführer des BBB, aus. Er kennt die Umsatzeinbrüche bei einigen Verbandsmitgliedern und weiß, dass kleinere Bildungsinstitute vor der Insolvenz stehen. Besonders fatal wird sich nun ein altbekanntes BA-Instrument auswirken: die Bundesdurchschnittskosten bei Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Das sind republikweit gültige Mittelwerte, unabhängig von regionaler Kostenstruktur und Tariftreue des Anbieters. „Die Kürzungen der BA werden die Preise weiter nach unten drücken“, schätzt Palik. Mit absehbaren Einbrüchen bei Trägern und Personal. Diese Abwärtsspirale ließe sich durch einen Mindestlohn stoppen, wie ihn die GEW fordert (s. S. 20 und E&W 2/2009), der für jenen Teil der Branche allgemeinverbindlich ist, der berufliche Qualifizierung nach SGB II und III betreibt. Daran arbeitet der BBB gerade wieder.

### **Zuweisung nach Kassenlage**

Drittens: Maßnahmen am Übergang Schule – Arbeitswelt. Einerseits ist Günter Buck, Fachreferent bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, sehr vorsichtig,

wenn er nach personellen Folgen der neuen Vorgaben für Berufsorientierung und -vorbereitung, Einstiegsbegleitung oder außerbetrieblicher Ausbildung gefragt wird. Mittelkürzungen und Instrumentenreform würden die Träger in unterschiedlichem Maße treffen, sagt Buck. Viele Details seien noch unausgegoren; manches, wie die geforderte stärkere Betriebsnähe der Maßnahmen, sei durchaus positiv. Andererseits macht Buck unmissverständlich deutlich: „Die Rahmenbedingungen stimmen nicht. Die Zuweisung der Jugendlichen erfolgt nach Kassenlage. Das bestehende Qualitäts- und Preisdilemma verschärft sich.“ Schon jetzt seien prekäre Beschäftigungsverhältnisse beim Personal die Normalität: „Benachteiligtenarbeit ist Niedriglohnbereich.“ Buck sieht aber auch die hausgemachte Schwäche der Branche: Die Konkurrenz der Träger sei groß. Zwar setzten sich kleine Verbände für bessere Bedingungen ein, die einen aber nur für die Sparte Weiterbildung, die anderen für die Jugendberufshilfe und die dritten für die Beschäftigungsgesellschaften. „Eine spartenübergreifende kraftvolle Lobbyarbeit ist nicht hinzukriegen“, bedauert Buck.

So ist es. Ende September soll die Instrumentenreform im Bundestag beschlossen werden. Grüne und SPD schlagen Alternativen zum Regierungsentwurf vor. Die Zusammenschlüsse der Teilbranchen versuchen, noch Verbesserungen für ihre Klientel heraus zu holen. Eine gesellschaftliche Debatte darüber, was uns öffentlich geförderte Bildung, Beratung und Begleitung wert sind, wäre dringend notwendig, ist aber nicht in Sicht.

\* Quelle: Regierungsentwurf Drs. 17/6277

\*\* Quelle: Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (biaj)

#### **Literatur zum Thema**

- Arbeitsmarktpolitik im Parlament: Regierungsentwurf Drs. 17/6277, Alternative der Grünen Drs. 17/6319, Alternative der SPD Drs. 17/6454

Drs. 313-11, kritische Bundesratsstellungnahme vom 8. Juli 2011, nicht bindend

- Bundes- und Länderzahlen zur aktiven Arbeitsmarktpolitik auf [www.biaj.de](http://www.biaj.de).

- Gewerkschaftliche Position: „Qualität der Arbeitsförderung verbessern. DGB-Vorschläge zur Reform der arbeitsmarktpolitischen Instrumente“. Broschüre als pdf-Datei verfügbar unter [www.dgb.de/themen](http://www.dgb.de/themen).

- „Arbeitsmarktpolitischer Aufruf“ unter [www.arbeitsmarktpolitik-fuer-alle.de](http://www.arbeitsmarktpolitik-fuer-alle.de)

#### **Zur Person:**

Helga Ballauf ist freie Journalistin

Quelle: Erziehung und Wissenschaft 05.09.2011



## Die sanfte Steuerung der Bildung

Handelt es sich um eine Scheindemokratie, die den Volkswillen als zufällig und lenkbar ansieht? Zu den Durchsetzungsstrategien von Pisa, Bologna & Co. Von Jochen Krautz Pisa und Bologna reagieren nur vordergründig auf die Wirklichkeit und stellen eine neue Realität her. Lang

sam greift der Reform-Kater um sich. Nachdem die frühen Warnungen aus Wissenschaft und Pädagogik in den Wind geschlagen worden waren, geben zunehmend auch Stimmen aus Wirtschaft und Politik das längst offensichtliche Scheitern der Bildungsreformen um Bologna und Pisa zu. Wie aber sind Pisa und Bologna gegen alle Vernunft, aber mit offenkundiger Macht am Willen der meisten Beteiligten und der Bürger vorbei durchgesetzt worden?

Darüber geben die globalen und europäischen Akteure des Bildungsumbaus selbst Auskunft. Die OECD, als Wirtschaftsorganisation verantwortlich für den Pisa-Test, sieht in ihrem Verfahren vergleichender Kontrolle (Peer-Review) den "effizientesten Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten zu nehmen". Dazu diene die "naming and shaming technique": Wer nicht dem Pisa-Kodex entspricht, wird am medialen Pranger bloßgestellt.

Obwohl die OECD keine unmittelbare demokratische Legitimation hat, setzt sie die eigenen normativen Ansprüche politisch durch. Pisa 2000 formulierte bereits, dass der Test keine Rücksicht auf nationale Lehrpläne nehme - also auf das, was unsere Schüler tatsächlich gelernt haben. Vielmehr verfolge man ein eigenes "didaktisches und bildungstheoretisches Konzept", das "normativ" wirke. Im Mittelpunkt steht darin das Kompetenz-Konzept der OECD, womit die rein funktionale Fähigkeit gemeint ist, sich an die ökonomischen Erfordernisse flexibel "anzupassen". Anpassung war allerdings noch nie das Ziel von Bildung - ganz im Gegenteil. Doch setzte nun unter dem inszenierten "Pisa-Schock" das Denken aus, und jede Bildungsreform wurde damit begründet, beim nächsten Test besser abschneiden zu wollen. Lehrpläne, Standards und zentrale Prüfungen wurden entsprechend zugeschnitten. Das OECD-Konzept wurde tatsächlich zum neuen Maßstab für Bildungserfolg. Die vermeintlich "objektiven" Vergleichstests setzten so durch normative Empirie ein verengtes, utilitaristisches Bildungsverständnis am demokratischen Souverän vorbei durch und höhlen geltende Richtlinien aus.

Wer nicht unmittelbar demokratisch legitimiert ist, nutzt Mittel indirekter Einflussnahme. Diese Strategie "sanfter Steuerung" (soft governance) im Bildungswesen wurde mittlerweile von Wissenschaftlern des Sonderforschungsbereiches 597 der Universität Bremen empirisch verifiziert. EU und OECD haben demnach das gerade nicht funktionalistisch ausgerichtete deutsche Bildungsdenken erfolgreich verdrängt, indem man mit einer Flut von Gutachten, Erklärungen und "semi-akademischer Prosa" gezielt bestimmte Ideen in die öffentliche Diskussion einspeiste. Dazu gehören auch die Koordination und Überwachung der Reformen sowie verhaltenssteuernde Standards. Dabei sei erstaunlich, wie leicht nationale Bildungs-ideen umgekrempelt und sogenannte "Veto-Player" ausgeschaltet werden konnten - gemeint sind wohl jene Alt-Europäer, die das eigene Denken nicht der "sanften Steuerung" unterwerfen wollten.

Dies gelang bei der Hochschulreform auch durch jeweils national angepasste rhetorische Strategien. Während in Deutschland vor allem Humboldt als personifizierte Bildungsidee immer wieder ins Grab geredet wurde, hat man etwa in der Schweiz den rückständigen "Kantönligeist" verspottet, der den Anschluss an die fortschrittliche EU verhindere. Die Blaupause für solche "Governance" liefert eines der strategischen Zentren des Bologna-Prozesses. In einem Papier über die "Kunst des Reformierens" gibt die Bertelsmann-Stiftung eine Anleitung, wie man Reformen gegen den Willen der Bürger und Betroffenen durchsetzt. Regierungen dürften sich von "Vetospielern" nicht die Handlungsspielräume verengen lassen. Daher seien Reformprogramme "unter Reduktion der Beteiligung von Interessengruppen" zu entwickeln, sodann diese zwar anzuhören, nicht jedoch, um die Sache zu diskutieren, sondern um die "Legitimität der Reform" zu steigern und "Widerstände" zu mindern. Ein einheitlicher kommunikativer Rahmen gibt die Schlagworte für die Öffentlichkeit vor.

Besonderes Augenmerk gilt der Schwächung von "Widerstandspotential", das durch einen

"geschickten Partizipationsstil" "aufzubrechen" sei. Man spaltet also die Opposition, indem man die einen beteiligt, die anderen benachteiligt, "um so eine potentiell geschlossene Abwehrfront zu verhindern": "Durch eine selektive Partizipation während der Entscheidungsphase können Vetospieler in ihrer Kohärenz geschwächt, sozusagen ‚gesplittet‘, und die Protestfähigkeit bestimmter Interessengruppen gemindert werden." Diese Zersetzungsmaßnahmen gegenüber nicht zustimmungswilligen Bürgern und Beteiligten gilt als demokratietheoretisch "nur auf den ersten Blick" bedenklich. Schließlich müsse sich "eine Regierung im Zweifelsfall auch gegen den empirischen und kontingenten Volkswillen durchsetzen".

Eine solche von Fachleuten gesteuerte Scheindemokratie, die den Volkswillen als zufällig und lenkbar sieht, streben auch klassische Modelle der Propaganda an: Die "bewusste und zielgerichtete Manipulation der Verhaltensweisen und Einstellungen der Massen" sei die "logische Folge der Struktur unserer Demokratie: Wenn viele Menschen möglichst reibungslos in einer Gesellschaft zusammenleben sollen, sind Steuerungsprozesse dieser Art unumgänglich", so Edward Bernays in seinem berühmten Buch "Propaganda" von 1928. Das gilt bis heute als Grundlage aller PR. Hierzu müsse man die weitgehend unbewussten Bilder in den Köpfen der Menschen verändern - und zwar durch die Inszenierung vermeintlicher Wirklichkeiten.

Auch kommunikative Großereignisse wie Pisa oder Bologna reagieren nur vordergründig auf eine Wirklichkeit, vielmehr stellen sie selbst eine neue Wirklichkeit her. Sie verändern die Vorstellung von Bildung und die Einstellung zu dem, was Ziel und Aufgabe von Schule und Universität ist. Der Bologna-Prozess zeigt wesentliche Züge eines solchen propagandistisch inspirierten "Reformkunstwerks": Eine Kerngruppe von Ministern und politischen Beamten unterzeichnete 1999 die Bologna-Erklärung, eine völkerrechtlich nicht verbindliche Absichtserklärung. Ziel war von Beginn an, Universitäten zum Ort "arbeitsmarktbezogener Qualifizierung" zu machen.

Die kommunikative Strategie war seit Mitte der neunziger Jahre vorbereitet: Aus EU, Lobbygruppen, Regierung und wirtschaftsnahen Stiftungen wurde mit alarmistischer Rhetorik die Rückständigkeit der Universitäten im globalen ökonomischen Wettbewerb in dramatischen Farben ausgemalt. Die Lösungen zeichnete schon 1996 der damalige "Zukunftsminister" Jürgen Rüttgers vor: Evaluationen von Lehre und Forschung, Qualitätssicherungsverfahren, ergebnisorientierte, effiziente Leitungs- und Managementstrukturen der Hochschulen, die Dienstleistungsbetriebe zu sein hätten. Die Bertelsmann-Stiftung gründete mit den Hochschulrektoren, die eine mögliche Opposition hätten darstellen können, das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Dessen Chef verkündete 2000, dass die Reform nicht "ohne innere Konflikte und vielleicht auch ‚traumatische‘ Erfahrungen" vonstatten gehen würde. Dennoch sei sie "unausweichlich".

Dabei knüpfte man geschickt an bestehende Probleme der Hochschulen an, um kritische Geister ins Boot zu holen und Widerstand zu mindern. Hier war für jeden etwas dabei: Der Wirtschaft wurden mit ökonomistischem Vokabular jüngere und dennoch besser qualifizierte Absolventen versprochen, auf Leistung bedachten Konservativen die Senkung der Abbrecherquoten, den Studenten studierbare Studiengänge und den Universitäten mehr Autonomie. Das Anerkennungsstreben der Fachhochschulen spielte man gegen die Universitäten aus. Sozialdemokraten ließen sich suggerieren, der verschulte Bachelor sei die Verwirklichung einer "Bildung für alle". Zugleich hielt das neoliberale Neusprech und Neudenk allerorten Einzug. Bildungs- und wissenschaftsferne betriebswirtschaftliche Steuerungsmuster wurden in neuen Hochschulgesetzgebungen verordnet. Beim "Hochschulfreiheitsgesetz" in NRW hat das CHE die wesentlichen Inhalte gleich selbst vorformuliert. Universitäten wurden dadurch zu halbstaatlichen Unternehmen, kontrolliert von Wirtschaftsvertretern in einem Aufsichtsrat.

Ganz gemäß der zitierten Zersetzungs-Agenda wurden Kritiker als Ewiggestrige und ängstliche Blockierer dargestellt. Strategisch wurde die Reform zu einem Zeitpunkt lanciert, als Scharen von Professoren emeritiert wurden, die im Zuge des Hochschulausbaus der siebziger Jahre ins Amt gekommen waren. Die wandten sich mit Schauern ab: Nach mir die Sintflut! Und die nachwachsende Generation lehnte sich mit Kritik kaum aus dem Fenster, wollte man sich doch die Aussichten auf eine Karriere nicht verderben.

So erwuchs das, was die Kölner Erklärung "Zum Selbstverständnis der Universität" von 2009 scharfzünftig als "epistemische Säuberung" beschreibt: Anpassung an die als unvermeidlich inszenierte Selbstaufgabe der Universitäten. Das neue Bild von Bildung und Wissenschaft als Dienstleistungsfaktor, der primär Stakeholder-Interessen zu bedienen habe, wurde auch in der Öffentlichkeit selbstverständlich. Sind all das nur unbeabsichtigte Nebeneffekte gutgemeinter Reformen? Oder wozu ruinieren wir mit vermeintlich angloamerikanischen Ideen unser Bildungswesen und lassen dabei die wirklichen Erziehungs- und Bildungsprobleme ungelöst? Hier denkt inzwischen mancher weiter: Das sind wohl eine Art verspätete Reparationszahlungen, bemerkte trocken ein Bildungsökonom neulich in der Kaffeepause einer Tagung. Denn was schwächt eine starke Volkswirtschaft, der man anders nicht beikommen kann, mehr, als deren Bildungswesen zu torpedieren?

Der Autor lehrt am Fachbereich Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter/Bonn.

Quelle: F.A.Z., 29.09.2011, Nr. 227 / Seite 8



## Kultur und Schule

Ein wichtiges Zeichen des Niedergangs der Aufklärung in den letzten Jahrzehnten ist die Abwesenheit umfassender Kulturkritik, ja, eines kritischen Begriffs des Kulturellen überhaupt. Schneidet man das Thema an, wird meist auf die reale Überfülle der allgegenwärtigen kulturellen Angebote verwiesen, in denen doch wahrlich für jeden Geschmack, einschließlich des kritischen Geschmacks etwas zu finden sei. Das stimmt durchaus. Betrachtet man das Gesamtangebot der Kulturprodukte findet sich auch viel Aufklärerisches, vielleicht sogar mehr und qualitativ Höherstehendes als in vergangenen Epochen.

Was ist unter einem aufklärerischen Kulturprodukt zu verstehen? Hauptkennzeichen eines Kulturprodukts, das in der Tradition der Aufklärung steht, ist sein kritischer und aktivierender Bezug zur Realität, zum Alltag der Mehrheiten in der Gesellschaft. Realitätsbezogenheit darf hier nicht missverstanden werden als eine Einengung auf realistische Kunst. Kritischen Realitätsbezug können ja durchaus auch surrealistische und abstrahierende, ja, sogar gegenstandslose Kunstwerke haben.

Das Problem ist, dass nur ein Teil, genauer betrachtet nur ein kleiner Teil der Menschen Zugang zu allen Kulturprodukten hat. Es gibt zwei Barrieren, die für die meisten Menschen unüberwindbar sind: Teilhabe an Kultur muss heute bezahlt werden, was insbesondere aufklärerische Kulturgüter betrifft, die als „elitär“ gelten und meist von vornherein nur für ein begrenztes Publikum von Interessenten zur Verfügung stehen. Eine noch größere Barriere sind die Bildungsschranken, die heute wieder mehr als früher die sozialen Schichten spalten und verhindern, dass bei den sogenannten Unterschichten überhaupt ein Bedürfnis nach aufklärerischen Kulturgütern entstehen kann.

Das betrifft ganz besonders die Schulen und die Schulprogramme, die es nicht einmal mehr schaffen, dass alle zum Interesse am Lesen kommen, geschweige denn zur Rezeption aufklärerischer Kulturprodukte.

Die landläufige Idee von Kultur ist heute Unterhaltung oder auch Dekor des Lebens. Kultur soll den Alltag des Arbeitslebens oder auch den Alltag erzwungener Nichtarbeit unterbrechen und möglichst *wenig* auf diesen oft als trist oder zumindest farblos empfundenen Alltag zurückverweisen. Die *Kulturprodukte für die Massen* werden durch eine *Kulturindustrie* hergestellt, deren Funktion und traurige Charakteristika Theodor Adorno und Max Horkheimer schon in den vierziger Jahren bezüglich der USA äußerst kritisch beschrieben haben. Heute hat sich diese Art Massenkultur weltweit ausgebreitet. Ihre in großen Serien hergestellten Produkte, die scheinbar kompatibel für alle Kulturen sind, haben oft die Funktion von Opiaten, sind teilweise auch Religionsersatz. Mit dem nur passiv möglichen Fernsehkonsum, aber auch mit der angeblich interaktiven Spielkonsolenkultur wächst eine Generation heran, die in einsamer Rezeptionshaltung kaum eigene Erfahrungen in menschlichen Beziehungen macht. Der einzelne Jugendliche erlebt sie heute vor allem in mechanisierter Form und kann sich der trügerischen Illusion hingeben, im Mittelpunkt zu stehen. Realiter werden aber nur eigene Bedürfnisse wahrgenommen, auch und gerade in der Sexualität.

Was sind die wesentlichen inhaltlichen Wirkungskonstanten der Fernseh- und Spielkultur? Es wäre eine Illusion zu glauben, dass die noch immer häufigen schön färbenden Tendenz zum Happy End noch die unkritische Darstellungen von Gewalt zwischen Männern oder zwischen den Geschlechtern keine Spuren im Bewusstsein und in den Haltungen Heranwachsender hinterlassen. Nicht minder gefährlich sind die das Konkurrenzprinzip verabsolutierende Spielformate, in denen nur der 'Stärkste' siegen kann, egal ob auf sportlichem oder irgendeinem Wissensgebiet.

So unpolitisch die Massenunterhaltung sich auch gibt, sie dient – egal ob bewusst oder unbewusst – der Zurichtung von Individuen, die für die neoliberale Wirtschaftswelt kompatibel werden – entweder als Hochleistungswesen oder als Teil der industriellen Reservearmee, der geduldig auf seine Bildungs- oder Jobchance wartet, egal wann und ob sie überhaupt kommt. Schon in der Sprache ist aber meistens nur von „einer Chance“ die Rede, die es für jeden

geben soll. Aber noch nicht einmal das ist sichergestellt. Dabei ist doch eigentlich klar, dass ein menschliches Leben mehrere Chancen benötigt. Schon der Ausdruck 'Chance' ist eigentlich inhuman, weil er ausdrückt, dass es nur den Kampf aller gegen alle gibt und nicht etwa ein Anrecht aller auf durch Arbeit erworbenes Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum.

Man muss zu den Besten gehören, nicht nur in der Leistung, sondern möglichst auch im Aussehen – das ist die konstante ärmliche Aussage, das Fazit der zahlreichen Talkrunden, die das Fernsehen anbietet. Hin- und wieder wird zwar auch zur Mitmenschlichkeit und Solidarität aufgerufen, aber das geschieht nur selten in künstlerischer, sondern eher appellatorisch in Sonntagsreden, wenn nicht durch die Kirche, dann durch öffentliche Figuren mit moralischer Funktion wie z. B. den Bundespräsidenten. Die Wirkungsmacht der massenkulturellen Form einerseits und der pastoralen Form andererseits verhält sich aber ungefähr wie ein Joint zum schulischen Frontalunterricht, beide aktivieren nicht wirklich.

Der Massenkultur fehlt heute jene Substanz, in den ältesten Kulturformen der Menschheit und sogar in der Kultur vieler Tiere sichtbar ist: Kultur entstand aus Gemeinschaftsritualen, denen die Erkenntnis des gegenseitigen Aufeinanderangewiesenseins eingeschrieben war. Wenn wir hören, dass manche Affenstämme den Beginn der Regenzeit mit kollektiven Freudentänzen begrüßen, wird deutlich, dass schon im Tierreich Gemeinschaftsrituale vorkommen, die sich auf ein erst in der Zukunft erfahrbares gemeinsames Angenehmes zu beziehen scheinen, z. B. auf künftigen Reichtum an Nahrungsquellen.

In solchen antizipatorischen Vorwegnahmen von Zukünftigem, das der Gemeinschaft als Geschenk der Natur oder aber auch durch gemeinsames Handeln wie die kollektive Jagd zuteil wird – entstand allmählich ein kollektiver Code des Angenehmen und schließlich auch des Schönen.

Die Entwicklung zu Menschenaffen und erst recht die zum Menschen ging nur vonstatten, weil die körperlich vergleichsweise schwachen Tiere in Gruppen lebten, die ihr Überleben und ihre Entwicklung durch immer umfangreichere Interaktionen zu organisieren verstanden. Die Vervollkommnung und Tradierung von Techniken, mit denen Werkzeuge hergestellt wurden und vor allem auch die nur kollektiv mögliche Nutzung und Beherrschung des Feuers markieren den Übergang zum Menschen. Alle frühen Formen von Kultur und Kunst hatten einen direkten Bezug auf die Gemeinschaft, der sich auf die gemeinsame Arbeit im Überlebenskampf berief und künftiges Leben spielerisch zu simulieren versuchte. Die wohl etwas später einsetzende Auseinandersetzung mit dem lebensfeindlich Bösen ist die allermeiste Zeit der Menschheitsgeschichte wahrscheinlich nur in Form von Bitten und Beschwörung der Naturgewalten vonstatten gegangen. Kultur und Kunst, die das lebensfeindlich Böse kritisierte, konnte erst mit den Anfängen eines Weltbildes entstehen, in dem nicht nur Götter, sondern auch menschliche Herrscher die Schicksale bestimmten. Diese Kritik am – die göttlichen Gesetze missachtenden – Tyrannen wurde über lange Zeit nicht im Namen Einzelner, sondern im Namen einer Gemeinschaft geübt, auch dann, wenn sich diese Aufgabe ein einzelner Held stellte.

Der ursprüngliche Bezug zur gemeinschaftlichen Arbeit im und am Leben ist z. B. in der Volkskunst zu erkennen, in realistischen Werken der Hochkultur wie in Romanen von Viktor Hugo oder Emile Zola, in verschiedenen Etappen der Arbeiterkulturbewegung. Offenkundig ist aber heute ein großer Teil der Menschheit von der Teilhabe an solchen Bewegungen – sei es passiv oder aktiv – abgeschnitten und fast ausschließlich auf die Konserven und Formate der Kulturindustrie angewiesen. Daran ändert auch die heutige Schule nichts, sondern allenfalls ein aktives aufgeklärtes Elternhaus. Ein solches steht aber bekanntlich nicht allen Schülern zur Verfügung. Besonders Migrantenfamilien setzen – mangels eigener Bildungsressourcen – auf die deutsche Schule, deren Ruf viel besser ist als sie es verdient.

Dem ökologischen Kollaps und ihrem eigenen Untergang kann die Menschheit entkommen, wenn sie in ihrer Gesamtheit zu solidarischen Lebensformen findet. Diese können nicht pastoral verkündet, diktatorisch verordnet oder allein durch elterliche Erziehung vermittelt werden. Sie bedürfen sowohl der rationalen Diskussion als auch der spielerischen Simulation in Kultur und Kunst. Wichtig ist, dass auch die spielerischen Simulationen von Zukunftsszenarien den Menschen nicht nur in Form industriell vorgefertigter Ton-Bild- oder Filmkonserven angeboten wird, die sie passiv konsumieren. Die Grenze zwischen Kulturproduzenten und -

konsumenten muss wieder fließender werden. Und gerade hier könnte die Ganztagschule viele Möglichkeiten mit attraktiven Räumen und Ausstattungen für kreative Arbeitsgemeinschaften eröffnen.

Die Privilegierung, bzw. Unterprivilegierung der verschiedenen, heute in Deutschland zu findenden Schultypen zeigt aber, dass das Bildungssystem nach wie vor ein Ort des Klassenkampfes ist. Dies wird besonders deutlich an der hartnäckigen Polemik um die Gesamtschule, die aber gerade ein Modell gesellschaftlicher Integration sein könnte, in der verschiedene soziale Schichten und Kulturen zusammen kommen und sich auf eine solidarische Zukunft vorbereiten könnten.

Aber nicht nur die soziale Strukturierung der Schulen ist wichtig, sondern auch, was und wie dort gelehrt wird. Im Grunde sind unsere Schulen einer positivistischen Auffassung vom Wissen verhaftet geblieben. Unsere Schüler sollen – angeblich um den Anforderungen der Zeit zu entsprechen – immer mehr lernen. Da sich das schon aus rein quantitativen Gründen als immer schwieriger erweist, müsste die Schule vor allem lehren, wie man selbstständig und in der Gruppe lernt – aber das bitte nicht anhand abstrakter Modelle, sondern anhand interessanter konkreter Inhalte.

Einen Ausgleich zur positivistischen Wissensanhäufung sollte früher der Religionsunterricht schaffen. Heute müsste das ein für alle verbindlicher Ethik- bzw. Lebenskundeunterricht tun. Aber es ist unerlässlich, dass ethische und soziale Fragen auch in den einzelnen Schulfächern Platz eingeräumt wird. Bislang dient nicht einmal der Deutschunterricht mit seiner Überfrachtung an formalem Wissen (Grammatik, Verslehre) dem so notwendig gewordenem interkulturellem Lernen. So müsste es zum Beispiel selbstverständlich sein, dass Schüler mit 14, bzw. 15 Jahren einmal mit einem aufgeklärten türkischen Roman konfrontiert werden. Es liegen viele solche Romane in guten Übersetzungen vor, die sowohl den Muslimen als auch den Nichtmuslimen viel Aufklärung über die wirklichen Verhältnisse im Kulturraum Islam verschaffen könnten.

Die Schule soll das Elternhaus keinesfalls ersetzen oder verdrängen. Aber da es selbstverständlich geworden ist, dass auch Mütter berufstätig sein wollen, muss die Schule zum vollwertigen zweiten Lebensraum für Kinder und Jugendliche werden. Aber sie sollte auch kein zu künstlicher, kein abgeschotteter Raum, sondern offen nach außen sein. Schulen müssen die Mittel erhalten, um mit Künstlern und Wissenschaftlern ihrer Wahl zusammen zu arbeiten. Auch Exkursionen und Klassenfahrten sind unverzichtbare Erfahrungen für junge Menschen, die nicht vom Geldbeutel der Eltern abhängig sein sollten.

Die Schule könnte ein organischer Teil der Kietz- bzw. Stadtteilkultur sein, die ebenfalls künftig nicht mehr nur als Anhängsel der Sozial- und Armenhilfe konzipiert sein darf. Statt dessen muss es breite und attraktive Wahlmöglichkeiten für sportliche, musische und erste wissenschaftliche Betätigung geben. An die heutige kinderfeindliche Kietzwelt dürfen wir uns nicht gewöhnen. Kinder müssen wieder draußen spielen können und auch spielen wollen, d. h. es muss im Kietz interessanter werden als vor dem Fernseher oder PC.

#### **Zur Person:**

Sabine Kebir ist Autorin, Essayistin, Literaturwissenschaftlerin und Algerien-Spezialistin.



attac Köln  
Arbeitskreis Bildung und Erziehung

v.i.S.d.P.: Oswald Pannes  
ak-be@gmx.net

Und jetzt auch im Netz: [www.attac-bildung-erziehung.de](http://www.attac-bildung-erziehung.de)