

# **AK:BE-Rundbrief**

**14. Ausgabe - März 2012**

---

## **Solche Nöte ...**

... könnten durch bessere Schulen und chancengleiche, inklusive Bildungssysteme, wie sie der AK:BE fordert, wahrscheinlich vermieden werden. Diesem Arbeitskreis geht es aber nicht nur darum, dass alle in die Lage versetzt werden, ihren Alltagsanforderungen lebenslang erfolgreich gerecht zu werden. Es geht um Grundsätzlicheres: um Mündigkeit, soziale Verantwortlichkeit, gesellschaftliche Bewusstheit, um demokratisch



fundiertes Denken und Handeln - um Zielvorstellungen also, deren Realisierung angesichts einer hochgradig selektiven, inhaltlich mehr oder weniger offen auf Karriere und Konsumfähigkeit ausgerichteten Bildungslandschaft nur schwer vorstellbar ist.

Grundsätzlichere Fragestellungen, die den genannten Zielvorstellungen eher entsprechen, markieren auch die Themen dieses Rundbriefs:

In dem Essay **Wir sind Kultur. Über geistige Ernährung** untersucht Gert Heidenreich den Stellenwert von Bildung im aktuell neoliberal geprägten kulturellen Kontext. **Seite 2**

Unter dem provokanten Titel **Bildung schadet** untersucht Andrea Roedig den eklatanten Widerspruch zwischen dem hochfahrenden Gerede von der Wissensgesellschaft einer- und der arbeitsmarktlichen Realität des Zwangs zur "Wahl zwischen prekärer Intelligenz und bezahltem Stumpfsinn" andererseits. **Seite 8**

**Profit mit Bildung - Bertelsmänner auf Beutezug** - unter dieser Überschrift steht ein Interview von StudiVZ mit dem Nachdenkseiten-Redakteur Wolfgang Lieb. **Seite 11**

**Franz ist anders als Ulrike - Umgang mit Verschiedenheit in der Schule** In diesem Beitrag geht Ulrich Herrmann noch einmal dem Skandal der "Sortierung der Schüler am Ende der Grundschulzeit" und der Frage der Zugangsgerechtigkeit nach. **Seite 16**

Brigitte Schumann wirft im Gespräch mit Reinald Eichholz einen kritischen Blick auf die "Eckpunkte für den Weg zur Inklusiven Schule in NRW". **Seite 22**

# Wir sind Kultur. Über geistige Ernährung

Ein Essay von Gert Heidenreich

Bildung ist die Verwandlung geistiger Erfahrung in lebendiges Bewusstsein – Bewusstsein im Sinne von Vorbereitung auf das Leben und von Bestimmung des eigenen Selbst im komplexen Gefüge aller anderen, also bildlich gesprochen: den eigenen Ort in der Welt zu finden und zu verstehen. Genau das ist offenbar kein Ziel der Pädagogik mehr – die Inhalte, die dafür nötig wären, werden zurückgedrängt zugunsten anderer Curricula, deren unmittelbar nützliche Anwendbarkeit im Berufsleben hervorgehoben wird. Der trainierte Mensch, der dabei entsteht, hat als Idealbild der sogenannten Informationsgesellschaft den gebildeten Menschen abgelöst.

Eine Entwicklung, die ich nicht nur für falsch halte. Sie stellt eine Beschädigung der jungen Menschen dar. Warum?

Das Eigentümliche an der Kultur ist, dass jeder gern darüber spricht und glaubt, dass er sie hat, zugleich aber meint, für ihr Bestehen nicht unbedingt den letzten Einsatz riskieren zu müssen. So kommt es zur Dürrenmatt'schen Sottise, Kultur sei die "Petersilie auf dem Karpfen". Dürrenmatt beschrieb damit aber nicht die Kultur, sondern ihr öffentliches Verständnis. Genau gesagt: Ihre Verwaltung in der Öffentlichkeit. Da ist sie ein Schmuck, der auch teuer sein darf, wenn es uns gut geht. Mit ihrer Bedeutung hat das nichts zu tun.

Die Bedeutung der Kulturfähigkeit des Menschen wird seitens der Anthropologie nicht mehr in einem luxuriösen Überschuss der Evolution gesehen, sondern als ein entscheidender Faktor im evolutionären Prozess, ja sogar als Reproduktionsvorteil. So betrachtet sind wir Kultur, bestehen wir aus Kultur und überleben wir durch Kultur. Es gibt zu ihr keine Alternative. Üblicherweise grenzen wir den Begriff auf das ein, was wir im engeren Sinn darunter verstehen: Kunst und Kulturtechniken, die sich mit dem Begriff der Bildung verbinden.

Das letzte Jahrhundert hat zu Einwänden gegen den Wert der Kultur geführt: Wie konnte ein Kulturvolk wie das Deutsche die exemplarische Barbarei des Zwanzigsten Jahrhunderts errichten? Da hat doch die Kultur versagt und ihre Bedeutungslosigkeit erwiesen. Ein verbreiteter Irrtum, in dem eine Erkenntnis verpackt ist. Dass Hitler über Hölderlin gesiegt hat, lag nicht an Hölderlin. Es lag an denen, die Hölderlin preisgegeben haben, um Hitler akzeptabel zu machen. Ein Fall von kultureller Selbst-Korruption im Volksmaßstab, die wiederum die Voraussetzung war für die kollektive Preisgabe ethischer Normen.

Kultur und Bildung sichern dem Einzelnen nicht a priori die richtige sittliche und politische Entscheidung. Im Gegenteil: Sie fordern zu kritischer Bewertung heraus. Kultur verlangt Entscheidung und ersetzt sie nicht. Dass Barbarei sich durch Kultur nicht aufhalten lässt, ja dass sie oft sogar miteinander auskommen, ist vielfach geschichtlich belegt. Denn der Gegensatz zur Barbarei ist nicht die Kultur, sondern die Zivilisation. Darum kommt alles darauf an, dass wir zivile Zustände in den Köpfen und in der Gesellschaft erhalten.

Was mit Kunst in der Barbarei geschieht, ist hinlänglich bekannt. Sie wird in Dienst genommen und erstarrt. Sie büßt somit die Essenz ein, von der sie lebt: Ihren prozessualen, ihren dialogischen, mithin unfesten Charakter. Sehr verkürzt kann man sagen: wenn Kultur generell die Suche nach Möglichkeiten ist, mit der Welt umzugehen, dann ist die Kunst Suche nach eigenem Ausdruck für die Deutung der Welt. Sobald individuelle Ergebnisse solcher Suche sich so weit durchsetzen, dass sie zu allgemeiner Anerkennung gelangen, also Kultur werden im Sinne von gemeinschaftlicher Vereinbarung, beginnt das individuelle Suchen von neuem, so dass lebendige Kultur ein permanenter Prozess ist, der sich speist aus dem Überholen einer Lebenstechnik und Weltdeutung durch eine jeweils bessere oder zumindest andere und aus der Behauptung des eigenen Ausdrucks gegen den allgemeinen, den man auch Tradition nennt.

Anders gesagt: im dialogischen Prozess der Kultur, und nur als solcher ist sie sinnvoll zu denken, kommt es auf das Individuum und auf die kollektive Adaption in gleichem Maße an. Sowohl die individuelle kulturelle Arbeit, als auch die kollektive Aneignung und Verwandlung setzen Menschen voraus, die fähig sind, in diesem Prozess kritisch zu handeln. Sind sie dies

nicht, jubeln sie Scharlatanen zu und halten geschickt inszenierte Aufmärsche für einen Ausdruck von Kultur, wie ein russisches Sprichwort sagt: "Wenn die Fahne flattert, steckt der Verstand in der Trompete."

Kultur macht das Leben nicht bequem, sondern unruhig. Schönheit ist ebenso beunruhigend wie das Grauen, sonst hätte Rilke nicht vor dem Delphischen Apoll erschrocken festgestellt: "Du musst dein Leben ändern!" Kultur verweist uns auf den prozessualen Charakter des Lebens und braucht zugleich Individuen, die dazu fähig sind, in ihr keinen ewigen Wert, sondern den Dialog zu entdecken, den wir beispielsweise in der Kunst durch Jahrhunderte, sogar Jahrtausende führen können: Wenn wir uns darauf einlassen, finden wir, dass ein Kunstwerk, ganz gleich wie fern uns seine Entstehung liegt, in einen gegenwärtigen Dialog mit uns tritt.

Wer sich auf solche Dialoge einlassen will, bedarf dazu einiger kultureller Voraussetzungen. Deshalb ist Kultur mit Bildung auf Gedeih und Verderb verschwistert. Zumindest seit der Aufklärung, deren Segen ihren Schrecken doch überwiegt, ist unsere Kultur ohne Bildung nicht mehr denkbar. Wie sieht es heute damit aus?

Wir haben, grob gesagt, starke Bildungsinstitute ohne Kultur. Das liegt weder an den Lehrenden, noch an den Lernenden. Es liegt an dem grotesk falschen Verständnis von Bildung, das sich in der Wissensgesellschaft durchgesetzt hat. Bildung als Konditionierung auf die Praxisbedürfnisse des Staates und seiner Wirtschaft führt zu einer, wenngleich nicht schädlichen Anhäufung von Wissen und Techniken zum Wissenserwerb. Niemand leugnet, dass angelernter Inhalt nicht nur sich selbst repräsentiert, sondern auch den Vorgang des Lernens als einer geistigen Erfahrung.

Unter der Perspektive der Kultur allerdings ist das keine Bildung des Menschen, denn seine hinreichende Ausstattung mit Instrumenten und Informationen setzt ihn noch nicht instand, entscheidungsfähig zu sein, möglichst autonom sein Leben zu gestalten und die Voraussetzungen allgemeiner Menschenwürde anzuerkennen.

Ich will es am Beispiel der Literatur erläutern. Häufig stoße ich in Schulen, bei Lesungen vor Deutschleistungskursen – schon dieser Trainer-Titel erzeugt einen Abwehrreflex – auf Abiturjahrgänge, die erstaunlich wenig für ihr Fach gelesen haben, aber über ein ebenso verblüffendes wie überflüssiges germanistisches Fachwissen verfügen. Manche können eine Tautologie von einem Pleonasmus und diesen von einem Hendiadyoin unterscheiden, kennen aber keine Ballade, haben so gut wie nie ein Theaterstück ganz gelesen, oft nur einen Roman, mehr oder weniger vollständig; doch man hat ihnen die strukturellen Unterschiede der literarischen Gattungen und die Schubladen der Literaturepochen beigebracht. Manche wurden mit falschen Texten für die Poesie verdorben, weil es Lyrik gibt, die man erst begreift, wenn man selbst ein paar Lebensabgründe durchschritten hat. Bedeutende Werke kennen viele nur in Auszügen oder gar aus vorgefertigten Interpretationen. Freilich gibt es Gegenbeispiele: Wie überall hängt es auch hier von der Person des Lehrers ab, ob sich die Begeisterung für sein Fach auf die Schüler überträgt. Überwiegend aber tritt eine rudimentäre Literaturwissenschaft an die Stelle von Literaturerfahrung. Das ist gleichbedeutend mit der Zerstörung der Phantasie.

Von der lebenspraktischen Nutzenanwendung solcher Germanistisierung des Deutschunterrichts bin ich nicht überzeugt. Schlimmer, viel schlimmer, ist etwas anderes – und dies greift über das Fach weit hinaus in den Bereich der Lebenskultur.

In unserer Gesellschaft können wir – und dies ist ein wahrhaft hoch einzuschätzender Gewinn – Wissen so leicht, so vielfältig und so umfänglich wie noch nie zuvor in der Menschheitsgeschichte erwerben und verwenden. Das Internet ist, neben seinen scheußlichen Seiten, der neue Reichtum, der allen verfügbar ist. Das meiste, was heute in der Schule informativ gelehrt wird, lässt sich im Netz abfragen, und wenn man gelernt hat, kritisch zu fragen und skeptisch und flexibel mit den Angeboten umzugehen, erhält man richtige und nützliche Antworten. Zumal Wissen dort überwiegend auf neuestem Stand ist, das in den Schullehrplänen oft noch nicht aktualisiert wurde.

Was sich in der gigantischen Informationsbank aber nicht lernen lässt, ist der Umgang mit

den eigentlich bedeutenden, tiefgreifenden, schwierigen Vorfällen des Lebens, die auf jeden von uns unausweichlich zukommen. Liebe und Trauer, Eifersucht und Verlust, Abschied und Enttäuschung, Krankheit und Beschädigung, Barmherzigkeit und Mitmenschlichkeit, Mut vor Autoritäten und Todesangst. Auf diese Situationen bereitet die heutige Schule so gut wie nicht vor. Dabei liegt das Material dafür in unbegrenzter Menge bereit: Es ist die Literatur. In ihr und in den ihr verwandten Künsten Theater und Film lässt sich mittels der Phantasie antizipierend die eigene Empfindung, die eigene Entscheidung an der Stelle der scheiternden oder siegenden Helden erfahren und prüfen. In unserer Phantasie versetzen wir uns in die Lage der fiktiven Personen und lernen, indem wir gleichsam mit ihnen leben, ihre Art der Konfliktlösung kennen; wir erleben ihre Niederlagen, ihre Erfolge, ihren Untergang, ihre Erlösung. In der Literatur ist dieses Wissen der Kulturen über Jahrtausende unter dem Begriff „Schicksal“ versammelt – und nirgendwo sonst erfahren wir so intensiv, dass wir mit den entscheidenden Klippen in unserem Leben nicht allein sind, sondern dass sie schon immer zu den schmerzlichen und schönen Bedingungen menschlichen Seins gehört haben.

Mit solchen Grundereignissen, die uns anfangs immer überfordern, so umgehen zu können, dass wir authentisch bleiben und nicht hilflos und ratlos überwältigt werden, wenn sie eintreten, lässt sich üben: In der Fiktion, in der Kunst. Natürlich ist das Scheitern das größere Thema in der Dichtung, gehört die Erlösung eher in den Bereich der Religion. Die Literatur ist ganz so, wie wir Leser sind: Das Gute bewegt uns, aber das Böse hat unser Interesse, die Abgründe sind faszinierender als die Brücken. Auch erschöpft sich die Literatur nicht in ihrer Funktion als Übungsraum für unsere Vorahnung des Schicksals, ich rede ja hier noch nicht von Kunst. Aber die Möglichkeit, tief verstörende Konflikte, noch bevor sie sich für uns ereignen, am Leben der literarischen und biblischen Gestalten gleichsam spielerisch und auf einer noch nicht existentiellen Ebene seelisch durchleben zu können, bereitet uns – davon bin ich fest überzeugt – besser auf das Erwachsensein vor als jede akkumulierte Quantifizierung der Welt. Vor allem das Wissen um den Zusammenhang unserer Existenz mit der anderer Menschen, seien sie auch fernen Zeiten und Kulturen zugehörig, wird das besonders in der Pubertät häufige Gefühl der Vereinsamung mildern. Das Reich der Phantasie kann auf diese Weise in späteren Jahren unter Umständen Leben retten. Kindern und Jugendlichen dies nicht zu vermitteln, heißt sie zu beschädigen. Antrainierte Information ist dafür kein Ausgleich. Es ist, als ob man den jungen Menschen, bevor man sie ins Leben entlässt, großartige Werkzeuge in die Hände drückt, zehn „Tools“ an jedem Finger, ihnen aber zugleich ein Bein amputiert. Sollen sie doch ins Leben hüpfen, es gibt ja Geh-Hilfen an jeder Ecke, Hauptsache, sie können mit ihren Fingern die Wirtschaft profitabel steuern.

Ich kenne den Einwand, dass es immerhin Ethikunterricht gebe. Ich habe nichts gegen Ethikunterricht, auch nichts gegen Religionsunterricht. Aber niemand kann mir einreden, dass eine theoretische Erörterung der Frage, ob das Gesetz des Staates höher stehe als das sittliche Gesetz in mir selbst, ebenso fesselnd und für junge Menschen nachvollziehbar gestaltet werden kann, wie dies in der Antigone des Sophokles geschieht. Von jener jungen Frau, die ihr Gewissen der Staatsmacht entgegensetzt, trägt die Zeitstrecke zu Sophie Scholl und der „Weißen Rose“ 2.400 Jahre, die Ideenstrecke ist winzig, der Konflikt bleibt unvermindert aktuell. Hier wird auf ganz andere Weise Auseinandersetzung provoziert und Stellungnahme abgefordert als bei der Erörterung des Kategorischen Imperativs von Immanuel Kant. In einem solchen Prozess erworbene Bildung meinte Demokrit von Abdera vor zweieinhalbtausend Jahren, wenn er feststellt:

“Bildung ist den Glücklichen Schmuck und den Unglücklichen Zuflucht.” Auch diesen Satz macht die historische Distanz heute nicht weniger zutreffend als seinerzeit. Dass die Bedeutung der Bildung jungen Menschen, die von Angeboten zur Ablenkung umschrieben werden, nicht einfach vermittelt werden kann, ist bekannt. Bildung war noch nie einfach, nur jetzt scheint sich einerseits eine Tendenz abzuzeichnen, die der Mühelosigkeit einen besonderen pädagogischen Wert beimisst, andererseits wird immer mehr Stoff in immer kürzere Lernzeiten gepresst. Und das in einer Gesellschaft, die im Zeitvertreib ein Lebensziel und -Glück sieht und die immenses Geld und ein erstaunliches Maß an Phantasie dafür aufwendet, den Menschen von sich selbst abzulenken und ihm dabei das Gefühl zu vermitteln, erst in der Ablenkung sei er ganz bei sich selbst. Die legitime Absicht von Unterhaltung, nämlich Entspannung, wandelt sich in der Zeitvertreibindustrie von einer Pausengestaltung zum Dauerzustand, dessen Folge nicht Erholung, sondern Bewusstseinslosigkeit ist.

Dennoch sollte der Schule möglich sein, zu klären, dass beim Zeitvertreib Lebenszeit vertrieben wird, und zwar im wörtlichen Sinn; dass es trotz der Nachmittagsserien des Fernsehens noch immer einen Unterschied zwischen Komödie und Klamauk gibt; dass jugendlicher Sängertwist in den Medien nicht der Befriedigung von Sehnsüchten dient, sondern ihrer ausbeuterischen Vermarktung; dass das Lesen von Literatur nicht nur gut tut, weil die Gehirnforscher es dringend empfehlen, sondern weil wir dabei Gegenwelten erfahren; dass der alte Grundsatz, nicht für die Schule, sondern für das Leben zu lernen, nicht die Zurichtung für den Arbeitsmarkt meint, sondern tatsächlich das ganze Leben; dass Kultur in den Bildungsinstitutionen etwas mit Kultivieren zu tun hat; und es schadet nicht, dabei an den Ursprung des Wortes, das lateinische *colere* zu denken, das nicht nur pflegen, sondern auch pflügen heißt. Dabei geht es nicht darum, nette Muster in den Sand zu kratzen. Es geht darum, dass Pädagogik sich selbst wieder ernst nehmen darf und Lehrer nicht als ‚Infotrainer‘ missbraucht werden.

Was hier so klingen mag, als rasoniere ein Nöckergreis und klage überholte Bildungswerte ein, ist möglicherweise ein fortschrittliches Plädoyer. Selten wurde in der Neuzeit öffentlich so viel über das Glück geschrieben und gesprochen wie in unserem Jahrzehnt. Fast schien der Begriff ganz der Werbung anheimgefallen, die ihn mit Geld und Gegenständen verklebte. Inzwischen wird darüber fast so viel, wenn auch nicht so gründlich nachgedacht wie in den dreihundert Jahren zwischen Epikur und Epiktet, und die Erörterung der nötigen Ingredienzien zum Lebensglück ernährt die neuen Autoren besser als einst die Philosophen. Doch anders als bei jenen steht Lebenskunst gegenwärtig nicht an vorderster Stelle, denn zu ihr gehören Erkenntnis und Bewertung der Welt, in der ich lebe, und solche wiederum setzen ein gewisses Maß an Bildung voraus. Unsere arbeitsteilige Gesellschaft hingegen hat für nahezu alle Wechselfälle des Lebens Beratungszentren und Service-Angebote geschaffen. Die Lebenshilfe-Buch-Produktion ist beeindruckend; von der alltäglichsten Verrichtung über die komplizierten Fragen der Liebe bis hin zu empfehlenswerten Variationen des Ablebens können wir uns, wenn wir dies als wünschenswert empfinden, auf andere verlassen. Kein Wunder: Je mehr ein Teil der Mediengesellschaft die Betäubung als Ziel sieht, um so dringlicher muss dort Service angeboten werden, wo Betäubung nicht mehr ausreicht.

Nun ist gegen Hilfe ist gar nichts einzuwenden. Wir müssen uns nur bewusst sein, dass eine Kultur aus Zeitvertreib und Service die Autonomie des Individuums nicht fördert, sondern für überflüssig, ja eigentlich für geschäftsschädigend hält.

Für die kulturelle Vorstellung des emanzipierten Menschen gilt das Gegenteil. Notwendigerweise muss er im Besitz einiger Erfahrungen, und seien es angelesene, sein, die ihn befähigen, möglichst autonom zu handeln und kritische Distanz zu den Angeboten seiner Gegenwart zu wahren. Er sollte seine Urteile nicht geliehen haben, sondern herleiten können. Er sollte immerhin so viel selbst vernetztes Wissen verfügbar haben, um Entscheidungen treffen zu können, die auch späterer Begründung standhalten. Mit anderen Worten, er sollte ein Bewusstsein von sich selbst innerhalb der dialogischen Kultur und von der Vorläufigkeit seiner Ansichten und Einsichten haben. Nicht zuletzt gehört wohl zum gebildeten Menschen, dass er seiner Vernunft nicht Absolutheitsanspruch einräumt, denn einige überlebensnotwendige Maximen und sittliche Imperative sind rational nicht begründbar: Barmherzigkeit, Nächstenliebe, sogar die Menschenrechte sind keine Ergebnisse von Wissenschaft. Der polnische Philosoph Leszek Kolakowski, nach eigener Auskunft ein „konservativliberalen Sozialist“, hat darüber, zugespitzt, gesagt: „Die moderne Chimäre, die dem Menschen totale Freiheit von der Tradition oder jeglichem vorexistentem Sinn versprache, (...) schickt ihn in eine Finsternis, in der alles mit gleicher Gleichgültigkeit betrachtet wird. Das utopische Vertrauen in die Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu erfinden, die utopische Hoffnung auf grenzenlose Perfektion könnte das wirkungsvollste Instrument des Selbstmords sein, das die menschliche Kultur je geschaffen hat.“

Die Fähigkeit, jede Maxime, sei sie eigener Einsicht entsprungen oder einem allgemein vereinbarten Canon entnommen, stets auf ihr Menschenmaß, ihre Gemäßheit überprüfen zu können, setzt eben jene nicht nur rationale Bildung voraus, die, wie eingangs gesagt, aus der Verwandlung von Wissen in Bewusstsein entsteht. Die Entscheidung, nichts als ein Absolutum anzuerkennen, das sich selbst dazu erklärt – beispielsweise alleinseligmachende Ideologien und Religionen – ist natürlich zugleich eine der Voraussetzungen von Freiheit.

Ich will die Freiheitsfrage hier nicht erörtern, nur so viel: Eine Gesellschaft, in der sich die Idee der persönlichen Freiheit vorrangig ans Geld bindet, verliert möglicherweise den Blick auf die geistige Unabhängigkeit und die Autonomie des Individuums, die, wie ich glaube, einzig durch Bildung erreichbar ist. Die Demokratie, die stets um so mehr beschworen wird, je mehr sie ins Ungefähre gerät, ist vermutlich mehr als alle anderen politischen Organisationsformen darauf angewiesen, mehrheitlich von gebildeten Bürgern gestaltet zu werden; nicht nur, weil ungebildete Wähler leichter von Populisten überzeugt werden, sondern vor allem, weil Demokratie sich zu ihrem Überleben in einem ständigen Prozess der Mängelkorrektur befinden muss, anders gesagt: in permanenter Revision. Wie aber soll dies gelingen, wenn nicht die entscheidenden Mehrheiten in der Lage sind, sich bessere Alternativen zum gegenwärtigen Bestand auszudenken. Bildungslose Bürger wünschen sich meist nur eines: Das Ende aller Komplikationen. Dieser Wunsch führt, realisiert, in die Totalkomplikation, die man auch Katastrophe nennt.

Ich bin zuversichtlich, dass unsere Gesellschaft diese Zusammenhänge, wenn nicht erkennt, so doch spürt und auf diese Weise dann auch wahrnimmt. In unserer freiheitlichen Gesellschaft mit ihrer Fülle von Medien sind die Einflüsse von veröffentlichten Informationen und Meinungen so komplex, dass wir die Wirkungen und Wechselwirkungen von Kommunikation längst nicht mehr definieren oder gar klassifizieren können. Inzwischen ist kein generationenübergreifender Vorrang bestimmter Multiplikatoren mehr auszumachen. Was für den einen die Tagesschau, sind für die anderen längst Blogs und Twitter und facebook. Nachrichten-Apps auf dem iPhone ersetzen für eine beträchtliche Menge sogenannter User die Tageszeitung. Digitale Enzyklopädien werden weitaus häufiger genutzt als vormals die gedruckten. Und wenn einst beim Aufschlagen des Lexikons an der falschen Stelle, wo man sich vielleicht festlas, der Bildungsvorteil des schönen Umwegs den Leser bereicherte, so ist heute die Menge der Links in einem Artikel eine sehr viel größere Versuchung, die eigene Suche auszuweiten. Das kann, wer Bildung schätzt, nur begrüßen.

Sowohl freie Organisation von privaten Bildungszirkeln und -vereinigungen, Kulturinstituten und Diskussionsforen im Internet, als auch die deutliche Zunahme von Dokumentationen zu Geschichte, Naturgeschichte und Geistesgeschichte in diversen Fernseh- und Rundfunkprogrammen können darauf hin deuten, dass Inhalte, die von den Ausbildungsinstitutionen zugunsten der Konditionierung vernachlässigt werden, gleichsam auf den freien Markt ausweichen. Für die dialogische Kultur ist das ein Prozess, der möglicherweise erfolgreicher ist, als wir messen können. Leider wird das Angebot überwiegend von Bürgern über Fünfzig wahrgenommen.

Der Jungen Generation wird gern angepasstes Verhalten unterstellt. Die Demonstrationen der Studenten haben eine andere Jugend gezeigt. Gegenüber einer Politik, die offensichtlich die Normierung von Prüfungsabläufen für wichtiger hält als die sinnvolle Gestaltung des Bildungsprozesses, hat diese Jugend das richtige Bedürfnis zum Ausdruck gebracht: Bildung wieder mit Umfänglichkeit, Entscheidungsfreiheit und Entscheidungsfähigkeit zu verbinden. Sie dafür als "gestrig" zu beschimpfen, wie die damalige und jetzige Bundesbildungsministerin Annette Schavan es bei den ersten Demonstrationen von Schülern vor einem Jahr tat, ist absurd. Im Gegenteil: Diese Jugend spürt, dass sie nicht ausreichend auf die persönlichen und gesellschaftlichen Konflikte vorbereitet wird, die auf sie zukommen. Und sie fordert diese Vorbereitung ein. Präzise heißt es auf den studentischen Transparenten: „Wir demonstrieren für bessere Bildung!“ – nicht für bessere Ausbildung. Die Reaktionen der politisch Verantwortlichen zeigen bisher ein Ausmaß an Unverständnis, das allenfalls mit Betriebsblindheit zu erklären, keineswegs aber zu rechtfertigen ist. Als ginge es darum, ein paar trotzigem Kindern entgegenzukommen, wird, wie Kastanien in der Wildfütterung, eine leichte Erhöhung des Bafög hingeworfen. Da und dort meinen Kultusminister, sie könnten mit dem Versprechen, Lernstoff zu vermindern, Ruhe erkaufen.

Die Kanzlerin erklärt vor dem deutschen Parlament: „Bildung ist mehr denn je der Rohstoff der Deutschen“, und der Bundestag applaudiert, statt in sardonisches Gelächter auszubrechen. Die Formulierung „mehr denn je Rohstoff der Deutschen“ lässt sich nur als kurios deuten, denn einerseits behauptet Frau Merkel, wir lebten noch mehr von Bildung als einst von den Rohstoffen Kohle und Eisenerz, andererseits unterstellt sie, wir selbst bestünden aus

Bildung, und zwar „roh“ – was nun offensichtlich unsinnig ist. Denn Bildung im klassischen Sinn ist Veredlung des Menschen, Befreiung aus seinem Rohzustand.

Unfreiwillig enttarnt die Formulierung ein Verständnis von Bildung, das ins Regierungskonzept passt: „Rohstoff“ nämlich enthält keinen Mehrwert. Und was in unserer Gesellschaft keinen Mehrwert hat, ist eben nicht mehr wert als Rohstoff.

Es fällt leicht, solche fahrlässigen Dummheiten aufs Korn zu nehmen. Schlimm ist, dass sie als Parolen einer Politik dienen, die den Mehrwert der Bildung für die Demokratie schlicht nicht begreift. Mit solchen Formeln lassen sich die Studenten, man ist versucht zu sagen: Gott sei Dank, nicht abspeisen. Die jungen Frauen und Männer, die derzeit in ihren Universitäten und auf öffentlichen Straßen und Plätzen auf ihre Lage aufmerksam machen, haben offenbar begriffen, worum es in ihrem Leben gehen wird: um Flexibilität im Denken, die Fähigkeit zur Entscheidung mit der nötigen Skepsis, um den Lebenszusammenhang innerhalb ihrer Kultur, Neugier und permanenten Blick über den Tellerrand, Freude am Wissen, Verantwortung für sich selbst und um wichtige emotionale Grundlagen für ein gelungenes Leben. Stattdessen erfahren sie, dass sie für einen Arbeitsmarkt konditioniert werden, der dann, wenn sie ihn erreichen, längst andere Voraussetzungen haben wird.

Es ist lehrreich für einen sogenannten Altachtundsechziger wie mich, einer Studentenversammlung in einer besetzten Universität zuzuhören. Ich hatte die Gelegenheit im Audimax der Ludwig-Maximilian-Universität in München. Selbstverständlich war es ein Déjàvu. Und doch wieder nicht. Diese Studenten heute verfügen über eine bessere Diskussionskultur. Wo wir ausgebuht oder zugejubelt haben, herrscht hier eine fast lautlose Zeichensprache, mittels derer ständig Zustimmung, Ablehnung, Kritik und Einwand geäußert werden – während die Rede hörbar bleibt.

Natürlich hat auch diese Generation Schwierigkeiten, die eigenen Ziele treffend zu formulieren. Wo die 68er seinerzeit versucht haben, dieses Land für sich geistig bewohnbar zu machen, geht es heute darum, das Land lebenswert zu erhalten. Und welche Aufgabe wäre angemessener für eine Generation, die jetzt anfängt, sich zu orientieren?

Man soll die jungen Menschen nicht anlügen, indem man behauptet, sie hätten derzeit durch unser Bildungssystem gute Aussicht auf ein gelungenes Leben. Man soll nicht versuchen, sie mit ein paar Häppchen weniger Lernstoff und etwas mehr Geld stillzustellen. Man sollte nicht, wie die Bundesministerin Schavan, Polizeieinsätze gegen Universitätsbesetzer gutheißen und zugleich auf Ermüdung der Proteste spekulieren. Solche Arroganz treibt die Jugend am Ende auf die Barrikaden. Auch dazu hat übrigens Demokrit schon zutreffend gesagt: „Es gibt Verstand bei den Jungen und Unverstand bei den Alten. Denn nicht die Zeit lehrt denken, sondern eine frühzeitige Erziehung und Naturanlage.“

-----

Die obige Rede Gert Heidenreichs zur Feier „20 Jahre Kulturforum Starnberg“ wurde am 13.12.2009 in der Sendung DIE AULA des SWR Hörfunks ausgestrahlt.

Gert Heidenreich studierte Germanistik, Philosophie, Soziologie und Theatergeschichte in München. 1986 wurde er mit dem Adolf-Grimme-Preis ausgezeichnet und war von 1991 bis 1995 Präsident des P.E.N.-Clubs (West). Bekannt wurde er nicht nur als Schriftsteller, Journalist, Regisseur und Dramaturg, sondern auch durch seine Hörbücher und als Hörfunk- und Fernsehprecher.

Quelle: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=11811#more-11811>



# Bildung schadet

Andrea Roedig

## Die Kopfarbeit ist unter die Räder gekommen: Obwohl immer mehr Wissen produziert wird, können immer weniger von ihrer Arbeit leben

„Wissensgesellschaft“ ist ein hübsches Wort. Es klingt sauber, friedlich, nach einer Welt, in der die Menschen mit Büchern oder Laptops unter dem Arm wie in einer großen Bibliothek dahingleiten und den lieben langen Tag nichts anderes tun, als Wissen zu erwerben und Wissen zu produzieren. Es klingt, als sei die Gesellschaft zuletzt im Elysium legitimer Glasperlenspiele angekommen, als sei es mit dem Dreck der Industrie- und Arbeitsgesellschaft endlich vorbei, als gelte das Privileg geistiger Arbeit nun für alle. Es klingt nach Wertschätzung von Klugheit und Intelligenz. Es klingt richtig gut. Der Imperativ, möglichst viel aus dem eigenen Leben herauszuholen, hält junge Akademiker bei der Stange.

Viele Utopien knüpfen sich an die Idee der Wissensgesellschaft, die im Kern nichts anderes besagt, als dass der Wohlstand der ersten Welt künftig auf „knowledge based economies“ beruhe. In ihnen wird „Wissen“ zu einer Schlüsselressource, zur neuen Produktivkraft schlechthin. Wissen schafft Mehrwert, Wissen tritt an die Stelle von Arbeit – Wissen ist die neue Arbeit.

Folglich steigt auch der Wert von „Bildung“, sie wird zum unverzichtbaren Gut. Daher schreiben Politiker, Wirtschaftsexperten, Soziologen, Pädagogen und vor allem die OECD seit Jahren schon den generalisierten Bildungsimperativ deutlich auf jedes verfügbare Banner: „Bildung, Investition in Wissen, ist die Zukunft.“ Zunächst gilt dieser Satz unspezifisch für jedes erworbene Wissen. Eine Bildung ist besser als keine Bildung. Die Statistiken belegen klar, dass AkademikerInnen seltener arbeitslos werden und mehr verdienen als die einfacher ausgebildeten KollegInnen, und dass – traurige Kehrseite dieser Medaille – Menschen ohne Schulabschluss kaum mehr eine Chance haben. Der Run auf die Universitäten hält ungebrochen an, doch immer noch ist die OECD in ihren jährlichen Berichten „Education at a Glance“ nicht zufrieden, als gelte es, eine vollständige Durchakademisierung der Gesellschaft zu organisieren.

### Das Kullmann-Dilemma

Die Eloge auf den generellen Wert der Bildung ist allerdings so glatt, dass Zweifel und Verwerfungen nicht ausbleiben. Wenn alle studieren, wird über kurz oder lang der exklusive Wert der akademischen Ausbildung sinken, beziehungsweise ein Verdrängungswettbewerb nach unten stattfinden. Bourdieu nannte das die „Bildungsillusion“. Nicht ins schöne Bild passt beispielsweise die gerade vom Bundesverfassungsgericht abgemahnte Dumping-Besoldung für W-Professuren. Zu denken gibt auch, dass bei den Sozialprotesten der „Indignados“ in Spanien vor allem gut ausgebildete junge Menschen auf die Straße gingen, weil sie keine Chance auf Arbeit haben. Nicht ins Bild passen die frischgebackenen AkademikerInnen, die hierzulande als „Generation Praktikum“ monate-, vielleicht auch jahrelang unbezahlte Dienste leisten. Nicht ins Bild passen die prekären Arbeitsverhältnisse neuer Selbstständiger und „atypisch Beschäftigter“, von denen man weiß, dass sie zunehmend auch am oberen Ende der Bildungsskala anzusiedeln sind. Der beschworene „Akademikerbedarf“ auf der einen und der „Rückgang der Normalarbeitsverhältnisse“ auf der anderen Seite ergibt zusammengenommen keinen, oder wenn, einen recht bedenklichen Sinn.

All die Unstimmigkeiten lassen sich auf eine recht simple Frage reduzieren: Welche Kopfarbeit wird in der „Wissensgesellschaft“ eigentlich bezahlt, und warum wird manche besser bezahlt als andere?

Im letzten Jahr hat Katja Kullmann mit ihrem Buch *Echtleben* eindrücklich dargestellt, was es heißt, dem Bildungsversprechen blind zu trauen. Das Buch mag Mängel haben und an manchen Stellen zu selbstmitleidig die alte Bundesrepublik zurückwünschen. Doch es trifft exakt die Situation gebildeter Mittdreißiger, deren Lebensentwürfe ins Leere zu laufen drohen. Die seiltanzend prekäre Situation von freien Kulturschaffenden, Journalisten, Designern und Ar-



chitekten ist längst zu einem allgemeinen, wenn auch ungerne offen thematisierten Phänomen geworden. Kullmann beschreibt dabei ein sehr typisches Dilemma: Sie konnte sich entscheiden, entweder auf dem Niveau einer Hartz IV-Existenz gute Texte zu schreiben oder in prächtig bezahlter Position schlechte, die weit unter ihrem intellektuellen Niveau lagen. Dazwischen gab es nichts.

### **Verfolge deinen Traum!**

Das besagte Dilemma gewinnt unter der gegenwärtigen Ideologie persönlicher Erfolgsverantwortung noch an Schärfe: Steh zu dir! Greif nach den Sternen! Verfolge deinen Traum! Einen unterqualifizierten Job anzunehmen bedeutet, die erlangten Bildungserfolge teilweise aufzugeben. Die Abwärtsbewegung der De-Qualifizierung ist damit in Gang gesetzt.

Studien zum Verbleib von GeisteswissenschaftlerInnen sehen die Lage nicht ganz so kritisch. Einer Auswertung der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) zufolge, nehmen beim Berufseinstieg rund 40 Prozent der GeisteswissenschaftlerInnen nicht adäquate Arbeit an – im Gegensatz zu 20 Prozent inadäquater Anstellung bei UniversitätsabsolventInnen insgesamt. Die Quote sinkt in der Folge auf ein Drittel nicht-adäquat beschäftigter GeisteswissenschaftlerInnen. Kolja Briedis, Projektleiter des Arbeitsbereichs Absolventenforschung am HIS, würde daher auch nicht von einem generellen Trend zur Prekarisierung sprechen. „Das geben die Zahlen nicht her“, sagt er.

Allerdings sind Geisteswissenschaftler häufiger als andere nur auf Honorar- und befristeter Werkvertragsbasis beschäftigt, der Anteil der Selbstständigen unter ihnen wird wachsen, und das durchschnittliche Jahresbruttoeinkommen von 22.500 Euro liegt ein Drittel unter dem der UniversitätsabsolventInnen insgesamt. Selbständige müssen im Schnitt mit 18.500 Euro im Jahr auskommen, das liegt exakt zwischen dem vom statistischen Bundesamt angegebenen Bruttojahresgehalt einer Frisörin (15.000 Euro) und dem eines Wurstwarenherstellers (23.000 Euro). „Nun“, wird man sagen, „mit Geist ließ sich noch nie viel Geld verdienen.“ Erstaunlich ist aber, dass sich das unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft nicht grundlegend zu ändern scheint.

### **Wissen verliert an Wert**

Dass geisteswissenschaftlich fundierte Arbeit es schwer hat, Mehrwert zu erzielen, liegt einerseits an einer historisch gewachsenen monetären Überbewertung des technischen, wirtschafts- und (bedingt) naturwissenschaftlichen Sektors. Ein zweiter Systemfehler liegt andererseits in einer Entwicklung, die man neudeutsch als „Outsourcing von Content“ bezeichnen könnte und die über kurz oder lang nicht nur die Geistes- und Kulturwissenschaften, sondern geistige Arbeit schlechthin betreffen wird.

In den letzten Jahren hat sich die fest angestellte Beschäftigung zunehmend auf reine Managementfunktionen konzentriert, nicht nur in wirtschaftlichen Organisationen, sondern auch in Zeitungen, Verlagen, Universitäten und Bildungseinrichtungen. An den Universitäten beispielsweise sind Forschungs- und Lehrstellen immer befristet ausgeschrieben, während es unbefristete Positionen in den neuen Arbeitsbereichen wie „Qualitätsmanagement“ und Forschungsförderungsberatung gibt. Was geschieht da? Nicht Inhalte werden bezahlt, sondern die Verwaltung von Inhalten, nicht Wissen, sondern Wissensmanagement.

Die Inhalte aber, von denen man eigentlich meinen könnte, es käme auf sie an, produzieren oft jene Personen, die auf prekären Stellen sitzen oder überhaupt freiwillig und unbezahlt „Content“ erstellen. Der böse Hintersinn jener Entwicklung, in der Wissen zu Arbeit wird, ist nämlich, dass über kurz oder lang die Produkte der Wissensarbeit in genau derselben Profitlogik zerrieben werden, wie alle anderen Waren auch: Sie verlieren an Wert. Das Kapital setzt auf Masse, den höchsten Profit garantiert nur Steigerung der Stückzahl bei Verringerung des Einzelpreises. Das bekommen alle Kopfarbeiter zu spüren, die nicht unter der Kategorie „Celebrity“ rangieren. Ihre Arbeit – vom Pressetext bis zur wissenschaftlichen Publikation – gerät notwendigerweise unter die fordistischen Räder. Schneller produzieren für weniger Gewinn.

Eine weitere Parallele zur Herstellung von materiellen Gütern fällt auf, denn den Mehrwert des Produktes schöpfen nie die ProduzentInnen ab. Insofern unterscheidet sich der Autor eines Buches nicht vom kolumbianischen Kaffeebauern, der an seinen Bohnen auch weniger verdient als der Händler.

### **Bologna-Joghurt**

Warum protestiert niemand, warum steht die Maschinerie nicht lang schon still, warum schreiben Autoren noch, warum hangeln sich Dokumentarfilmer von einer wackeligen Förderung zur nächsten, warum decken Privatdozenten für eine erbärmliche Aufwandsentschädigung einen großen Teil der universitären Lehre ab? Es trifft sich gut, dass inhaltlich orientierte AkademikerInnen eine hohe intrinsische Motivation mitbringen. Sie passen perfekt ins neoliberale „Regime der Selbstführung“, wie es unter anderen Jan Masschelein und Maarten Simons in ihrem Buch Globale Immunität beschreiben. Der Imperativ, möglichst viel aus dem eigenen Leben herauszuholen, lässt die neuen Selbstständigen wie am Schnürchen laufen, sie funktionieren als gut geölte Gratis-Maschinerie kultureller Wissensproduktion.

Unterdessen wächst der Bildungsmarkt, das heißt der Verkauf der Ware „Bildung“, und absurderweise verdient mancher Geistes- und Kulturarbeiter damit Geld, Menschen in etwas zu unterrichten, das ihn selbst nicht ernähren kann – Schreiben zum Beispiel. „Wissen hat immer Konjunktur“ wirbt das österreichische Berufsförderungsinstitut bfi, und wie wahr: Unter den Bologna-Reformen haben sich die Studiengänge diversifiziert wie Joghurtsorten im Supermarkt. „Caritaswissenschaft“ oder „Digital Humanities“ sind im Angebot, „Text- und Kultursemiotik“, „Kulturwirtschaft“ oder „Hospitality Management“.

### **Wie dumm sind wir?**

All das mag zwar wenig nachhaltig sein, aber arbeitsmarkttechnisch angepasst ist es. Und der alte Reichskanzler Otto von Bismarck, der sich vor einem gefährlichen akademischen Proletariat fürchtete (ja, so alt ist das Motiv), wäre beruhigt zu wissen, dass dereinst promovierte SozialwissenschaftlerInnen als meinungsforschende „Senior Research Manager“ eine Anstellung finden, um „internationale ethnografische Automotive-Forschung“ durchzuführen oder „semiotische Gebrauchsgüteranalysen“.

Wie dumm sind wir denn? Das Kullmann-Dilemma der Wahl zwischen prekärer Intelligenz und bezahltem Stumpfsinn bleibt, inklusive der unerfreulichen Aussicht für Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen, am Ende doch genau die Tätigkeiten ausführen zu müssen, gegen die sie mit der eigenen Studienwahl opponieren wollten.

Der beschworene „Akademiker- und Fachkräftemangel“ meint nicht die Geisteswissenschaften, das ist klar. In diesem Bereich gibt es offenbar mehr kluge Menschen als kluge Arbeitsstellen. Das heißt aber auch, dass die Wissensgesellschaft nicht auf Höhe ihrer geistigen Potenziale agiert. Denn Qualität verkauft sich schlecht, und man könnte Georg Seeßlens schönen Begriff der „Blödmaschinen“ bemühen, um festzustellen, dass Bildung hier nur schadet.

Quelle: Prekär | 27.02.2012 11:30 |



## **Profit mit Bildung - Bertelsmänner auf Beutezug**

Die Bertelsmann AG steigt ins Geschäft mit der akademischen Bildung ein. Den Anfang macht Europas größter Medienkonzern als Ankerinvestor eines "University Ventures Fund", der mit Studien- und Weiterbildungsprogrammen dies- und jenseits des Atlantik auf Profitjagd geht. Für *Wolfgang Lieb* ist der Schritt nur folgerichtig. Im Gespräch mit *Studis Online* schildert der ehemalige Politiker, wie das Gütersloher Unternehmen in langjähriger politischer Vorfeldarbeit den Boden bereitet hat, auf dem er jetzt die Ernte einfahren will.

**Studis Online:** Der Bertelsmann-Konzern hat einen Bildungsfonds aufgelegt, um den "frühen Einstieg in einen schnell wachsenden Markt" zu sichern. Der "University Ventures Fund I, L.P." soll 100 Millionen Dollar schwer sein, und der Gütersloher Medienkonzern macht dafür mal eben die Hälfte locker. Ist das Geld gut angelegt?

*Wolfgang Lieb:* Die Bertelsmann AG wettet wie ein Investmentbanker darauf, dass der wesentlich auch von der "gemeinnützigen" Bertelsmann Stiftung vorangetriebene Trend zur Privatisierung der Bildung sich verstärken wird. Auf dem Bildungs-"Markt" wird ja jetzt schon viel Geld gemacht. Der privatwirtschaftlich durchgeführte Pisa-Test hat bei einem internationalen Durchgang ein Auftragsvolumen in dreistelliger Millionenhöhe. Oder denken Sie an die vielen Tests an Schulen wie Sprachstandstests oder an die Hochschuleingangsprüfungen, die zumeist von privaten Beratungsfirmen entwickelt oder offeriert werden. Viele Hochschulen bedienen sich zur Auswahl von Studierenden z. B. der Leistungen der ITB Consulting GmbH, und die Studierenden müssen dafür bezahlen, dass sie überhaupt in die Auswahl um einen Studienplatz kommen. Auch Stipendienvergeber bedienen sich solcher kommerziellen Testangebote. Und die Akkreditierungsagenturen lassen sich von den Hochschulen bezahlen, in den USA ist das ein Riesengeschäft.

Das Ringen der Hochschulen um wissenschaftliche Reputation wird in der im Wettbewerb um Drittmittel stehenden "unternehmerischen Hochschule" mehr und mehr vom Hochschulmarketing überlagert. Für das dazu erforderliche "Corporate Design" oder für "Strategiekonzepte", um eine "Marke" zu schaffen, bedarf es natürlich des bezahlten Rates von Marketing- und PR-Agenturen. Die Bertelsmann Stiftung hat beispielsweise im Schulbereich mit der "Selbstevaluation in Schulen" (SEIS) sozusagen schon die Marktforschung für den Konzern geleistet. 5200 Schulen nutzen dieses computergestützte Selbstevaluationsinstrument inzwischen. Die Kosten für derlei externes Know-how gehen inzwischen in Millionenhöhen und werden in der Regel von den Kommunen als Schulträger oder von den Schulministerien getragen.

**Eine gängige Parole der Bildungsproteste der zurückliegenden Jahre lautet: "Bildung ist keine Ware." Ist die Sache also längst anders entschieden?**

Das wird sich zeigen. Noch stehen wir am Anfang einer Entwicklung. Die "Goldader" Bildung wurde erst angebohrt, und es wird noch ein wenig dauern, bis sie richtig sprudelt. Aber immerhin: Private Schulen schießen wie Pilze aus dem Boden, in Sachsen liegt der Anteil der Schüler, die private allgemeine oder berufsbildende Schulen besuchen, schon bei knapp 17 Prozent (vgl. hier). Dazu gibt es schon über 100 private Hochschulen. Darunter sind 27 allein in NRW, allerdings sind dort weniger als acht Prozent der Studierenden des Landes eingeschrieben. In den USA ist die Zahl öffentlicher Einrichtungen unter den Top-Universitäten kontinuierlich gesunken, unter den ersten 20 der Ivy-League findet sich keine einzige staatliche Hochschule mehr.

Zurück zur Ausgangsfrage: Ja, mit Bildung lässt sich Geld verdienen und zwar nicht zu knapp und in Zukunft wohl noch viel mehr. Im übrigen: Bei einem Umsatz von 15,8 Milliarden Euro im Jahr 2010 sind 50 Millionen Dollar für Bertelsmann eigentlich "Peanuts". Das lässt sich mal locker einsetzen, um die Gewinnchancen auszuloten.

**Laut Ankündigung des Konzerns soll mit dem Fonds in "Studien- und Weiterbildungs-**

**programme im europäischen und US-amerikanischen Raum" investiert werden. Was könnte damit konkret gemeint sein?**

Die Weiterbildung von im Beruf Stehenden wird angesichts des rapiden technischen Fortschritts und des ökonomischen Strukturwandels zunehmende Bedeutung erlangen. Man hört ja auch allenthalben, jeder müsse künftig sein eigener Unternehmer sein und einen persönlichen "Humankapitalstock" aufbauen. Für Fort- und Weiterbildung eignen sich besonders gut elektronische Lernangebote, also Fernstudien auf der Basis von E-Learning. Schon jetzt sind beim sogenannten Dritten Bildungsweg, also dem Studium ohne Abitur, und beim "Meisterstudium" Fernstudiengänge mehr gefragt als Präsenzstudien. Die Fernuniversität Hagen ist mit 72000 Studierenden inzwischen die größte deutsche Hochschule.

E-Learning wird zudem für Studierende mit Bachelor-Abschluss, die danach in einen Beruf gegangen sind, interessant, um beispielsweise einen Master-Abschluss zu schaffen. Aber auch in normalen Präsenzstudiengängen ist das elektronisch unterstützte Lernen auf dem Vormarsch, was auch mit der durch den Bologna-Prozess erzwungenen Modularisierung der Studiengänge zwecks Generierung von Standardwissen zusammenhängt. Schon heute bieten viele Dozenten das für die Klausuren und die Multiple-Choice-Tests notwendige Wissen in eigenen Skripten oder sogar schon elektronisch im Intranet an. Klassische Lehrbücher erscheinen da doch geradezu altertümlich.

**Sie sprachen die Bologna-Studienstrukturreform an. Hat diese die Hochschulen erst zu dem Geschäftsfeld gemacht, das sie heute sind?**

Bologna hat einen großen Anteil daran. Das Bachelor-Studium gerät immer mehr zu einem reinen Wissensvermittlungsprogramm, man könnte auch "Paukstudium" sagen. Mit gut gemachten E-Learning-Angeboten ließe sich dieses möglicherweise sogar leichter und besser absolvieren. Der Trend hin zur Vergleichbarkeit und die Durchsetzung von Lernstandards wird zu einer Angleichung der Studieninhalte an allen Hochschulen führen. Diese Formalisierung der Lehrinhalte ist das Einfallstor für private Anbieter von "Contents". Daraus leitet sich ja auch die Tendenz ab, zwischen lehrorientierten Hochschullehrern mit deutlich erhöhtem Stundendeputat und forschungsorientierten Professoren zu unterscheiden. Letztere kämen dann nur noch in Master-Studiengängen zur Vertiefung von wissenschaftlichem Arbeiten zum Einsatz. Mich würde es nicht wundern, wenn in absehbarer Zeit auch für Lernstandsmessungen – früher Klausuren genannt – entsprechende kommerzielle Angebote Einkehr halten, mit sekundenschneller Computerauswertung der Ergebnisse. Schon heute sind ja formalisierte Multiple-Choice-Tests eine gängige Prüfungsform.

Das alles ist vorgezeichnet, wenn nicht eine Umkehr gelingt und wieder "Prinzipien der Wissenschaftlichkeit" auch im Grundstudium einkehren. Laut Wissenschaftsrat gehören dazu: die Aneignung einer fragenden, kritischen Haltung, ein Problem- und Methodenbewusstsein, Strukturierungsfähigkeit, Selbständigkeit und forschungsorientiertes Lernen. Von derlei Ansprüchen bewegen wir uns derzeit eher weg. Schlimmer noch: Wir nähern uns dem niedrigsten Niveau.

**Ein "Zukunftsmarkt" ist Bildung nach Auskunft von Bertelsmann gerade auch "angeichts staatlicher Budgetkürzungen". Das ist zumindest ehrlich, oder?**

Das hat Bertelsmann richtig erkannt, und das gilt für alle Bereiche, in denen Privatisierungen vonstatten gehen. Man spart die öffentlichen Angebote kaputt, um anschließend zu behaupten, der Markt oder der Privatsektor kann alles besser als der Staat. Nehmen wir die Rentenpolitik. Die gesetzliche Rente wurde durch eine "Reform" nach der anderen zerstört und die Einführung der privaten Riester-Rente ließ den "Finanzoptimierer" Maschmeyer triumphieren: "Es ist so, als wenn wir auf einer Ölquelle sitzen (...) Sie ist angebohrt, sie ist riesig groß und sie wird sprudeln." (vgl. hier) Ähnliches gilt für die Privatisierung von Krankenhäusern, den Straßenbau oder öffentlichen Wohnungsbau. Überall wurde auf Teufel komm raus privatisiert, zum Nachteil derjenigen, die auf diese Angebote angewiesen sind, und ebenso zum Nachteil des Staates, denn Privatisierungen geraten am Ende meist erheblich teurer als staatliche Investitionen.

## **Und dieselben Mechanismen erleben wir im Bildungsbereich?**

Die Phase des Hochschulausbaus der 1960er und 1970er Jahre wurde durch eine zunehmende Sparpolitik gestoppt. Bund und Länder fassten schon 1977 den sogenannten "Öffnungsbeschluss": Die Hochschulen sollten etwa ein Jahrzehnt lang eine "Überlast" an Studierenden bei etwa gleich bleibendem Budget und stagnierendem Lehrpersonal akzeptieren. Diese "Untertunnelungsstrategie" gehörte zu den größten Lebenslügen in der Hochschulpolitik der Nachkriegszeit. Der Niedergang wird greifbar, wenn man sich heute die heruntergekommenen Hochschulgebäude ansieht. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) beziffert den Investitionsstau im Bildungssektor mit über 45 Milliarden Euro. In Deutschland müssten jährlich 21 Milliarden Euro mehr an öffentlichen Mitteln bereitgestellt werden, um den Mittelwert der staatlichen Bildungsausgaben der OECD- Staaten zu erreichen. Um mit dem Spitzenreiter Schweden mitzuhalten, wären bis zu 91 Milliarden Euro mehr erforderlich. Die von der Bundeskanzlerin ausgerufene "Bildungsrepublik Deutschland" ist eine Fata Morgana.

## **... wodurch private Bildungsanbieter wie Bertelsmann auf ihre Kosten kommen. Steckt dahinter so etwas wie ein politischer Masterplan?**

Zynisch bei all dem ist, dass gerade die Bertelsmann Stiftung die Ideologie der Zurückdrängung des Staates massiv forciert hat. Die Verarmung des Staates war geradezu der strategische Hebel zur Durchsetzung der Privatisierungspolitik. "Es ist ein Segen, dass uns das Geld ausgeht. Anders kriegen wir das notwendige Umdenken nicht in Gang", meinte dazu der verstorbene Bertelsmann-Patriarch Reinhard Mohn schon 1996 in einem Stern-Interview. Die Mission der Bertelsmann-Stiftung gründet auf der Überzeugung, dass "Wettbewerb" und "die Prinzipien unternehmerischen Handelns zum Aufbau einer zukunftsfähigen Gesellschaft" die wichtigsten Merkmale seien.

Es ist ja nicht so, dass "staatliche Budgetkürzungen" wie eine Naturkatastrophe über uns hereingebrochen wären. Das Institut für Markroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) der Hans-Böckler-Stiftung hat unlängst nachgerechnet: Würden noch die Steuergesetze von 1998 gelten, hätten der öffentlichen Hand 2011 Mehreinnahmen von 51 Milliarden zur Verfügung gestanden. Wenn man das Rettungspaket für die Banken mit den Ergebnissen des Bildungsgipfels vergleicht, ist man geneigt, den alten Slogan etwa so abzuwandeln: Bei den Banken sind sie fix, für die Bildung tun sie nix!

Vom "systemischen" Risiko kaputt gesparter Hochschulen spricht leider niemand.

## **Bertelsmann unterhält mit dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) die hierzu wohl einflussreichste Lobbyorganisation im Hochschulbereich. Welchen Anteil hat die am allgemeinen Hochschulniedergang? Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)**

Die Aktivitäten des CHE waren auch bei *Studis Online* immer wieder Gegenstand der Berichterstattung. Einige Artikel in Auswahl:

- » Interview mit Clemens Knobloch: Das CHE-Ranking gehört abgeschafft (08.03.2010)
- » Boykottieren oder mitmachen? CHE-Ranking in der Kritik (20.11.2007)
- » Think Tank für Studiengebühren: Wie das Centrum für Hochschulentwicklung Politik an Hochschulen macht (17.10.2007)

Das CHE ist der wirkungsmächtigste Motor für die Hochschul-"Reform"-Gesetze des zurückliegenden Jahrzehnts. Reinhard Mohn war einer der Gründungsväter und lange Zeit der Hauptsponsor der 1983 gegründeten ersten deutschen Privathochschule, der Universität Witten-Herdecke. Sie sollte der "Stachel im Fleisch" der staatlichen Hochschulen sein. Das Kalkül ging zunächst nicht auf, die Uni wäre längst pleite, wenn ihr der Staat nicht finanziell beigestanden hätte. Mohn musste deshalb umdenken und erkannte, dass es effizienter ist, die weitgehend staatlich finanzierten Hochschulen wie private Unternehmen in den Wettbewerb zu schicken und das System über die Konkurrenz um Studiengebühren sowie private oder öffentliche Drittmittel zu steuern. Dazu gründete man 1994 das CHE und war so klug,

die damals ohne jeden Apparat und ohne nennenswerten Einfluss auf die Hochschulpolitik agierende, aber umso standesbewusstere Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Gesellschafter mit ins Boot zu holen. So hatte das CHE ein unverdächtiges Entrée in die Hochschulen.

Das CHE arbeitet ganz im Stil einer PR-Agentur: Man erstellt Studien oder macht Umfragen, schafft so Medienevents, und die Mainstream-Medien plappern die Ergebnisse unkritisch wie Papageien nach. So wird öffentliche Meinung gemacht. Durch sein Wirken auf Politik, Medien und Gesellschaft hat das CHE entscheidend dazu beigetragen, dass an den Hochschulen der Wettbewerb um Drittmittel und Studiengebühren als Steuerungselement Einzug gehalten hat. Es war auch das CHE, das in Deutschland die Hochschulrankings hoffähig gemacht hat, die einem immensen Konformitäts- und Anpassungsdruck Vorschub geleistet haben. Das CHE ist heute der unentbehrliche Berater nicht nur für die Kultusministerien Ministerien sondern auch für die Hochschulen und moderiert mittlerweile sogar die Aufstellung der Hochschulentwicklungspläne. Das CHE hat das Modell des "New Public Management" auf die Hochschulen übertragen und die "unternehmerische Hochschule" entwickelt. Das NRW-Hochschul-"Freiheits"-Gesetz wurde in Gütersloh entworfen, und dessen Umsetzung hat das CHE bis in die Hochschulen hinein begleitet.

**Aber das CHE hat die Zeitenwende an den Hochschulen nicht alleine herbeigeführt?**

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

**Sie haben Bertelsmann schon einmal als "informelles Bildungsministerium" bezeichnet. Das klingt so, als wären die formal politisch Verantwortlichen, konkret die jeweils Regierenden, nur Hampelmänner der Bertelsmänner. Ist das ein parteiübergreifendes Phänomen?**

Natürlich entscheidet Bertelsmann nach wie vor nicht eigenmächtig über die Gesetzgebung. Aber über seine personellen, informellen Netzwerke und seine Medienmacht wird der Bertelsmannsche "Reformmotor" zur eigenständigen politischen Kraft, der auch außerhalb der Parlamente eine Art Elitenkonsens schafft – und nebenbei auch noch ein positives Image für den Konzern. Angesichts leerer Kassen und mit der Betonung "zivilgesellschaftlichen Engagements" greift der Staat die "gemeinnützigen" Dienstleistungen privater Think Tanks nur allzu gerne auf. Mehr noch: der Staat entzieht sich immer mehr seiner Verantwortung und überlässt wichtige gesellschaftliche Bereiche wie die Bildung gleich ganz den Selbsthilfekräften dieses "bürgerschaftlichen Engagements". Aus dieser Staats- und Gesellschaftsvorstellung speist sich die Idee der "selbständigen Schule" genauso wie die "Entlassung" der Hochschulen aus staatlicher Verantwortung – und all das hat schwerwiegende Folgen.

**Sie waren selbst lange Jahre an hoher Stelle im politischen Geschäft aktiv. Wie funktioniert Lobbyismus? Tanzt da der Konzern- oder Verbandsboss bei der Regierung an und sagt: "So und nicht anders wird es gemacht!"?**

Die Einflussnahme auf Politik und Hochschulen ist ganz konkret: Die Hochschulrektorenkonferenz, die ja unter dem gemeinsamen Briefkopf mit dem CHE auftritt, ist der Türöffner in die Hochschulen. Vertreter der Ministerialbürokratie werden zu den zahlreichen Konferenzen der Bertelsmänner geladen. Dort wird nicht ergebnisoffen diskutiert, behandelt werden nur die Konzepte und Vorschläge des Gastgebers. In NRW hat FDP-Innovationsminister Andreas Pinkwart die Blaupausen für das sogenannte Hochschulfreiheitsgesetz direkt vom CHE übernommen. Dort, wo die "Ratschläge" aus Gütersloh die politische Mehrheit nicht gleich überzeugen, lässt die Opposition nichts unversucht, der Regierung Debatten aufzuzwingen, für die das CHE die Stichworte liefert. Das geht so weit, die Regierung zu nötigen, zu Papieren des CHE Stellung zu nehmen. Heute werden CHE-Veröffentlichungen wie selbstverständlich als neutrale gutachterliche Stellungnahmen hingenommen. Das läuft deshalb alles so geschmiert, weil es derzeit keine vergleichbar gut organisierte und vernetzte hochschulpoli-

tische Kraft gibt. Weder der Deutsche Hochschulverband (DHV), noch die GEW oder der studentische Dachverband fzs können dem CHE ernsthaft Paroli bieten.

**Zurück zu diesem Bildungsfonds. Mit Blick darauf haben Sie an anderer Stelle erklärt, nun sollten die Hochschulen "vollends zur Beute des Finanzkapitals und privater Investoren" gemacht werden. Was das nicht zu dick aufgetragen?**

Nein, denn es trifft genau den Punkt. Nachdem die Bertelsmann Stiftung mit ihrer Ideologie der "unternehmerischen Hochschule", also der Entstaatlichung und funktionalen Privatisierung der Hochschulen, den tertiären Bildungssektor in der zurückliegenden Dekade sturmreif geschossen hat, stößt nun die Bertelsmann AG nach, um aus diesem Zerstörungswerk Profit zu ziehen. Das ist ein weiteres Beispiel dafür, wie die ach so gemeinnützige Bertelsmann Stiftung lediglich der politische Wegbereiter für die Geschäftsinteressen des Bertelsmann-Konzerns ist. Beim Einsteig in diesen Universitäts-Wagnis-Fonds geht es darum, Online-Studienangebote, das Hochschulmarketing bis hin zur ausgelagerten Hochschulverwaltung an Studierende und Hochschulen profitträchtig zu verkaufen. Das hat nichts mit einem Engagement für eine bessere Bildung zu tun: Die kaputt gesparten Hochschulen sollen nun mit ihrem verbliebenen restlichen "kulturellen" Kapital zum Tummelplatz für Investmentfonds werden.

**Das sind keine schönen Aussichten. Gibt es auch etwas, das Sie trotz alledem zuversichtlich stimmt?**

In Hessen, im Saarland und in NRW wurden Studiengebühren wieder abgeschafft, als es zu Mehrheiten jenseits von CDU und FDP gekommen war. Dasselbe zeichnet sich jetzt in Baden-Württemberg und Hamburg ab. Das allgemeine Bezahlstudium wird es demnächst nur noch in Niedersachsen und Bayern geben, und selbst die CSU wackelt neuerdings bei dem Thema. Das alles ist nahezu ausschließlich das Verdienst des studentischen Widerstandes gegen Studiengebühren. Dieser Erfolg sollte Mut machen. In Baden-Württemberg steht im Koalitionsvertrag, dass die "unternehmerische Hochschule" nie ein geeignetes Modell war, auch in NRW steht eine Novellierung des Hochschul-"Freiheits"-Gesetzes an. Die Gewerkschaften haben ein Konzept für eine demokratische und soziale Hochschule vorgelegt.

Inzwischen hat sich viel Frust bei Studierenden, aber auch unter den Lehrenden, über die "Reformen" der vergangenen Jahre aufgestaut. Mit Blick auf den Bologna-Prozess haben Bundesbildungsministerin Annette Schavan (CSU), der Wissenschaftsrat, ja sogar die HRK "Korrekturbedarf" angemeldet. Ganze Fakultätentage lehnen eine Teilnahme an den CHE-Rankings ab, und es gibt Resolutionen von Fachbereichen gegen das unternehmerische Hochschulmanagement. Der Unmut dringt aber nur wenig an die Öffentlichkeit, weil die Hochschulleitungen die ersten Ansprechpartner der Medien sind – und die Präsidenten und Rektoren sind in dieser politischen Debatte Partei in eigenem Interesse. Warum sollten sie sich gegen die Veränderungen wenden, die ihnen viel Macht beschert haben? Warum sollten ausgerechnet sie, denen autokratische Strukturen eingeräumt wurden, für eine demokratische Hochschule eintreten? Die Impulse müssen von anderen ausgehen.

**Was also muss passieren?**

Zu einem wirklichen Leitbildwandel wird es letztlich erst dann kommen, wenn zugleich ein gesellschaftlicher Paradigmenwechsel stattfindet. Der Schwenk weg vom humboldtschen Bildungsideal hin zum hayekschen Glauben an die Überlegenheit von Markt und Wettbewerb ist Ausdruck eines allgemeinen, zur Vorherrschaft gelangten gesellschaftlichen Denkens, das ökonomische Verwertungs- und Profitinteressen über alles stellt und das in nahezu alle Bereiche von der Sozialpolitik, über Kulturpolitik bis zur Bildungspolitik vorgedrungen ist. Leider sehen die politischen Mehrheitsverhältnisse gegenwärtig danach aus, als wäre es bis zu einem umfassenden Umdenken noch ein weiter Weg. Aber ein Anfang ist ohne Frage gemacht. Studierende und Hochschulangehörige sollten nicht abwarten, bis sich der politische Wind wieder gedreht hat. Wie Reinhard Mohn sollten auch sie die Hochschulen als einen Schlüssel begreifen, den Wandel sowohl an den Hochschulen als auch in der Gesellschaft voranzutreiben.

---

Unser Interviewpartner, *Wolfgang Lieb*, ist Mitherausgeber des Internetportals "NachDenkSeiten – Die kritische Website". Er war Mitarbeiter der Planungsabteilung im Bundeskanzleramt unter Helmut Schmidt und später Regierungssprecher in Nordrhein-Westfalen (NRW) unter Ministerpräsident Johannes Rau (beide SPD). Von 1996 bis 2000 war er Staatssekretär im NRW-Wissenschaftsministerium.



## Franz ist anders als Ulrike – Umgang mit Verschiedenheit in der Schule

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen

Franz ist anders als Ulrike. Kann jemand diesem Gemeinplatz etwas abgewinnen? Das weiß doch jeder: Jungs *sind* anders als Mädchen, und sie *entwickeln* sich anders. Sie werden zu *unterschiedlichen* Verhaltensweisen erzogen; sie müssen ganz *unterschiedliche* Rollen lernen, selbst wenn es im späteren Leben häufig keinen Unterschied mehr macht, ob der Busfahrer oder der Bundeskanzler ein Mann oder eine Frau ist.

Aber auf den Wegen *dahin* gibt es jedoch wichtige Verzweigungen: Kevin kriegt andere Schulnoten als Karl-Friedrich, Gülsen andere als Gerlinde, Mustafa andere als Manfred. In unseren Schulen wird Verschiedenheit offensichtlich präzise wahrgenommen, wenn auch mit einem befremdlichen Ergebnis, das man so formulieren kann: Was ein Kind, ein Schüler, ein junger Mensch *tatsächlich* kann oder können *könnte*, bleibt vielfach verborgen, verborgen durch eine Brille, einen Filter, eine Projektion bezüglich seiner Herkunft bzw. bezüglich seines sozialen und kulturellen Hintergrundes. Es ist eine besondere Anstrengung nötig, sich nicht von Vorurteilen leiten zu lassen, um einigermaßen objektiv zu sein. Lehrkräften soll hier gar kein Vorwurf gemacht werden, weil das, was in Schulen zu beobachten ist, sich kaum von dem unterscheidet, was in den meisten Bereichen des öffentlichen oder beruflichen Lebens ganz ähnlich zu beobachten ist, festgemacht an der Kleidung – „Markenklamotten“ als *outfit* –, an der Sprache – besonders am Dialekt! –, oder: „man“ wohnt möglichst in bestimmten Stadtteilen (und anderen eben *nicht!*), „man“ fährt eine bestimmte Automarke (und vermeidet andere *ganz gewiss!*), „man“ bevorzugt bestimmte Urlaubsziele und meidet andere, „man“ geht in die Oper oder ins populäre Musical. Auch die Deutsche Bahn unterscheidet präzise und mit unübersehbaren Unterschieden im Service Fahrgäste der 1. und der 2. Klasse. Übrigens: Möchten Sie „zweitklassig“ sein? *Sie* haben das in der Hand, als *Schulkind* aber leider nicht. Wir werden sehen, was das bedeutet.

Sozial-kulturelle Zuschreibungen bedeuten Zugehörigkeit oder Ausgrenzung, sind also Merkmale, auf denen – wie der französische Soziologe Pierre Bourdieu dargelegt hat – „die feinen Unterschiede“ in unserer Gesellschaft beruhen, jene Unterschiede, die anzeigen, ob „man dazugehört“ oder nicht. Diese Unterschiede sind nicht *naturwüchsig*, sondern historisch gewachsen, und sie werden mit jeder neuen Generation reproduziert. Sie sind *unvermeidlich*, weil Soziale Systeme sich intern *differenzieren* müssen, zum einen in Bereiche, die für Stabilität sorgen müssen, und in solche, in denen Innovationen angesagt sind. Nur so können Soziale Systeme, auch ganze Gesellschaften, flexibel auf Veränderungen reagieren, anders ist das Überleben des Gesamtsystems gar nicht zu bewerkstelligen. Ob wir es also wollen oder nicht: auf die eine oder andere Weise stehen wir alle unter Flexibilitätsdruck, den wir direkt als Leistungsdruck empfinden. Gute Leistung führt zu Erfolg, d.h. zu finanzieller Belohnung oder zu sozialem Ansehen oder zu beidem, aber auch zu Zufriedenheit und Zuversicht, „es auch künftig zu schaffen“. Franz und Ulrike müssen daher lernen, leistungsbereit und leistungsfähig zu werden. Und sie müssen akzeptieren lernen, dass Leistungsunterschiede Abstufungen der (sozialen) Wertschätzung bedeuten, und zwar gemessen an *schulischen* Bildungs- bzw. Leistungsstandards, die mit ihren tatsächlichen oder schlummernden Potenzialen und Kompetenzen vielleicht gar nichts zu tun haben. Zu allererst also durch die öffentliche Schule werden Franz und Ulrike, Erkan und Erwin, die ja ihrer Schulpflicht nachkommen *müssen*, auf die Schiene der Nutznießer oder der Verlierer gesetzt.



Das haben viele Eltern in Deutschland seit hundert Jahren begriffen und schicken ihre Kinder möglichst auf Schulen in freier, d.h. privater oder kirchlicher Trägerschaft, um unter den Nutznießern zu sein. Und dieser Trend nimmt seit Jahren enorm zu! Das gilt auch für eingewanderte Eltern, die hier ökonomisch erfolgreich „angekommen“ sind. Sie haben das Zustandekommen „der feinen Unterschiede“ durchschaut und erstreben deshalb auch für ihre Kinder Schulwege zu Sicherung des erreichten sozialen Status der Familie; sie haben den Zusammenhang verstanden von Herkunfts-Benachteiligung und Schulerfolg, also aktiver Bildungsinvestition in Zukunftschancen ihrer Kinder, ein Zusammenhang, der in unserem Lande im OECD-Vergleich besonders krass ist. Eltern haben verstanden, dass die Schule das Nadelöhr und das Schulsystem das Schleusenwerk des sozialen Aufstiegs ist. Dieses Nadelöhr kann mal enger, mal weiter sein – nicht weil es so *ist*, sondern weil es so *wahrgenommen* wird. Die pessimistische Version lautet dann „Das geht sowieso nicht!“, die optimistische „Versuchen lohnt sich!“, die verzagte Version lautet „Wo kriegt mein Kind im Zweifelsfall Hilfe her?“, die zuversichtliche „Das wird sich arrangieren lassen!“, die kleinmütige Version lautet „Wie sollen wir Eltern je helfen können?“, die selbstbewusste lautet: „Wenn kein Kind zurückbleiben soll, dann muss das ja wohl auch für mein Kind gelten!“

Unser Schulsystem entstammt in seiner Gliederung und Betriebsförmigkeit dem 19. Jahrhundert, aus der Zeit vor der Erfindung des Automobils, aber kein Mensch käme heute auf die Idee, mit den damaligen Benutzungsordnungen öffentlicher Wege und Straßen den heutigen Straßenverkehr regeln zu wollen. Außerdem: *Eine* Straßenverkehrsordnung gilt in ihren allgemeinen Bestimmungen für *alle* Verkehrsteilnehmer, damit – in ihrem wohlverstandenen eigenen Interesse – *alle* sicher zu ihren Zielorten gelangen können. Zeit- und Wegeaufwand bleibt ihnen *individuell* überlassen *zugleich* aber mit der Beachtung der Straßenverkehrsordnung im Interesse *aller*. Selbstverständlich gibt es spezielle Anordnungen für Radfahrer und LKWs, PKWs und Busse, Pferde und Fußgänger.

Aber im *Schulsystem* soll sich hierzulande immer noch die Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts widerspiegeln: Volks- als Hauptschule, Bürger- als Realschule, Höhere Schule als Gymnasium. Dementsprechend gibt es einen „unteren“ (Hauptschul-)Abschluss (mit dem man beinahe nichts mehr anfangen kann), einen „mittleren“ und einen „höheren“. Unser mehrgliedriges allgemeinbildendes Schulsystem verweist auf diese Weise alle Kinder am Ende der Grundschule auf eine Gewinner- oder eine Verliererbahn. Dies geschieht mit den fragwürdigsten Begründungen, zum Beispiel mit dem Hinweis auf unterschiedliche Leistungen, obwohl die künftige Entwicklung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit im Zweifelsfall gar nicht abgeschätzt werden kann. Vor allem ist ja völlig widersinnig, die gut in Gang gekommene pädagogische Arbeit der Grundschulen abbrechen zu lassen und nicht fortzuführen. Denn unsere Grundschulen können sehr gut mit der Verschiedenheit von Franz und Ulrike, Erkan und Erwin Oumgehen und führen die Kinder in der Regel zu guten Befähigungen am Ende der 4. Klasse. Aber den Grundschulen wird immer noch abverlangt, sich so zu verhalten, als müssten große Schülerströme wie im ausgehenden 19. Jahrhundert in einer Drei-Klassen-Gesellschaft verteilt werden, obwohl die Schülerströme *erstens* heute schmaler werden, *zweitens* der Mittlere, d.h. der Realschul-Abschluss für den Einstieg in eine gute Berufsausbildung erwartet wird, und *drittens* der Wunsch nach einem Zugang zu einem Hochschul- bzw. Universitätsstudium ungebremst wächst. Die Leute lesen ja Zeitung und hören Radio: die Akademiker-Arbeitslosigkeit ist nach wie vor beträchtlich unterdurchschnittlich!

Früh festgelegte Schulwege, die im Sinne einer Höherstufung nur schwer korrigiert werden können, eröffnen oder verschließen Sozialchancen: soziales Ansehen, kulturelle Teilhabe, Höhe des Einkommens, politischen Einfluss. Es liegt daher in der Logik des Systems, die Zugänge zu den höher- und höchstwertigen schulischen Abschlüssen und Ausbildungsanschlüssen mit Hürden zu begrenzen, weil die Anzahl der erstrebenswerten Positionen begrenzt ist, so dass Zugangsbegrenzungen *erfunden* werden müssen. Was hier geschieht, ist jedoch mit einem ganz entscheidenden Grundwert unserer Gesellschaftsordnung *nicht* vereinbar. Dieser Grundwert besagt, dass in der Bürgerlichen Leistungsgesellschaft die gesellschaftliche Position, die jemand einzunehmen berechtigt ist, von seiner Lebensleistung abhängen muss und nicht, wie in der altständischen Gesellschaft, von Faktoren wie Herkommen, Geschlechtszugehörigkeit usw. abhängig sein darf. Diese Leistungsfeststellung wird heute aber vom Erwachsenenleben in die Schule *vorverlagert*, *Schulleistungen treten an die*

*Stelle von Lebensleistungen.* Auf diese Weise wird das Schulsystem selbst *Quelle* sozialer Ungleichheit. Und genau das sollte es an seinen Anfängen im 19. Jahrhundert nicht sein. Der Königsberger Philosoph Immanuel Kant hatte schon darauf hingewiesen, dass es in einer bürgerlichen Gesellschaft neben der austeilenden und der ausgleichenden Gerechtigkeit auch eine *beschützende* Gerechtigkeit geben müsse für all jene Staatsbürger, die ihre Interessen und Rechte nicht selber wahrnehmen können, in unserem Fall also die unmündigen bzw. nicht-geschäftsfähigen Minderjährigen. Deshalb hatte Wilhelm von Humboldt, der Mitbegründer der modernen Universität und des Gymnasiums des 19. Jahrhunderts, darauf hingewiesen, dass die schulische Laufbahn eines Kindes und Heranwachsenden sich nicht an Schulformen und auch nicht an seiner künftigen Berufstätigkeit orientieren dürfe, sondern nur an seinem Entwicklungsgang, d.h. an der der Entwicklung und Entfaltung seiner Talente. Deshalb wollte Humboldt im Prinzip auch nur *eine* Schulform für das Jugendalter vorsehen! Und sein theologischer Nachbar, Friedrich Schleiermacher, erkannte in aller Schärfe das Problem der Benachteiligung durch eine falsche Platzierung im Schulsystem: Wer sozusagen „unten“ einsortiert worden sei, habe es trotz sich später zeigender Talente ungeheuer schwer, sich dann trotzdem noch emporzuarbeiten. Bis heute gelingt es ja auch den wenigsten. Deshalb plädierte auch Schleiermacher für *eine* Schule nach der Elementarschule, aber nicht aus Gründen der gleichmacherischen Nivellierung, sondern mit dem Auftrag, möglichst viele talentierte Schüler „empor zu bilden“. Und da man ohne den Versuch der „Emporbildung“ nicht wissen könne, welches Kind und welcher Jugendliche welche Talente habe, müsse man es eben zunächst *mit allen* probieren!

PISA I vor zehn Jahren hat uns darüber belehrt, dass ein Drittel der Grundschüler in der falschen so genannten weiterführenden Schule gelandet waren. Genau hier liegt das Problem der *Chancengerechtigkeit* als *Zugangs-* und als *Teilhabegerechtigkeit*, weil – es sei wiederholt – im OECD-Vergleich der Zusammenhang von sozial-kultureller Herkunft und Schulerfolg in Deutschland besonders eng ist.

Wie lässt sich diese Gerechtigkeitsproblematik abmildern, wenn nicht gar lösen? Brauchen wir dazu ein neues Schulsystem?

Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst ganz nüchtern festgestellt werden, dass auch in Baden-Württemberg die Vielgliedrigkeit der allgemeinbildenden Schulen nicht einfach durch Regierungs- oder Parlamentsbeschluss abgeschafft werden kann. Aber es können Korrekturen und Weichenstellungen vorgenommen werden, um unerwünschte nachteilige Systemfolgen für die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen zu verringern. Bevor dies näher betrachtet wird, muss zuvor an den *allgemeinen* Zweck und die *allgemeinen* Funktionen des öffentlichen Schulsystems im ganzen und seiner Stufen erinnert werden.

*Alle* Schulen dienen zuerst und vor allem der *individuellen* Erziehung und Bildung, Unterrichtung und Qualifizierung *aller* schul- und ausbildungspflichtigen Kinder und Jugendlichen, orientiert an ihrem optimal erreichbaren Niveau. Dabei liegt der Schwerpunkt gewiss nicht auf den *aktuell* zu erbringenden *Leistungen* in den einzelnen Fächern, sondern darauf, dass junge Leute Leistungsbereitschaft, Arbeitshaltungen und Durchhaltevermögen entwickeln, dass sie Anstrengungen nicht meiden und ein realistisches Selbstbild von ihrer Leistungsfähigkeit gewinnen. Schulen finden ja nicht nur zu schulischen Zwecken statt, sondern sie sollen vor allem *Schulen der werdenden Persönlichkeit* sein; denn auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen muss bei der Bewältigung elementarer Entwicklungsaufgaben geholfen werden. Solche Aufgaben sind: neue soziale Beziehungen jenseits der Familie – Freundschaften und Partnerschaften – auf- und umbauen, Umgang mit Sexualität lernen, mit den Anforderungen der Schule als Arbeitsplatz umgehen lernen, Ausbildungs- und Berufswahl klären, sich eines eigenen Lebensentwurfs zu vergewissern und anderes mehr. Schule also der werdenden Persönlichkeit, die für ihr Gedeihen auf Erfolg und Unterstützung angewiesen ist. Allzu viele Kinder und Jugendliche erleben jedoch tagein tagaus Schule als Ort des Misserfolgs, der Entmutigung, der mangelnden Unterstützung. Wir finden sie später in Risikogruppen wieder und müssen unter Umständen viel Geld und Personal aufwenden, um sie auf eine gelingende Lebensbahn zurück zu holen.

Da Schülerinnen und Schüler nicht allen Erwartungen der Schule gerecht werden können, muss der demokratische Grundsatz gelten: Gleichheit bedeutet, dass Ungleiches ungleich

behandelt werden muss. Leicht und langsam lernende Schüler, vielseitig interessierte und noch sehr förderungsbedürftige müssen jeweils unterschiedliche Lern-, Arbeits-, Erfahrungs- und Bewährungsformen finden, die ihnen ihre jeweils optimalen Qualifikationen ermöglichen.

- *Alle* Schulen vermitteln bzw. sichern eine schulische Elementar- und Grundbildung, nach Möglichkeit eine vertiefte Schulbildung. Die Grundschule widmet sich der Elementarbildung: der Einführung in die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens, aber auch in die elementaren sozialen Verhaltensweisen; sie vermittelt den Kinder ihnen unbekannte ästhetische Erfahrungen des Singens, Spielens und Erzählens, Malens und Gestaltens; sie sorgt dafür, dass sie nach und nach schulfähig werden, d.h. dass sie lernen, Aufgaben geduldig und sorgfältig zu erledigen. Die Sekundarstufe I vertieft und erweitert all diese Kenntnisse und Fertigkeiten und führt zu immer größerer Selbständigkeit, die Sekundarstufe II setzt noch einmal neue Akzente. Schulbesuch bedeutet, in Kultur(en) heimisch werden können. *Schulpolitik ist Kulturpolitik.*
- *Alle* Schulen stehen im Dienste der *Förderung des Engagements für unser Gemeinwesen* (Staat und Gesellschaft), sie sind Schulen des Staatsbürgers und des Gemeinwohls. *Schulpolitik ist Sozialpolitik.* Auch hierfür müssen die Grundlagen möglichst früh in der Schule gelegt werden. Fremdenfeindliche Einstellungen entstehen häufig in der Kindheit und im Grundschulalter. In dieser Zeit sollten Kinder alltäglichen Kontakt zu Altersgenossen anderer Herkunft, anderer Hauptfarbe, anderer Religionszugehörigkeit haben, weil unter Freunden und Spielkameraden und in Arbeitsgruppen das Aufkommen von ablehnenden Einstellungen eher nicht zu erwarten ist.
- *Alle* Schulen dienen der staatsbürgerlichen politischen Bildung. Eine Schulgemeinde ist für die meisten Heranwachsenden heute der einzige Ort, an dem „soziale Kohäsion“, Gemeinschaftlichkeit erzeugt wird, gerade auch durch die Erfahrung des Andersseins und der Toleranz, der Hilfsbereitschaft und der Solidarität. *Schulpolitik ist Gesellschaftspolitik.*
- *Alle* weiterführenden Schulen vermitteln bzw. sichern eine Ausbildungs- bzw. Studienwahl-Orientierung. *Schulpolitik ist Wirtschaftspolitik.*

Trotz dieser *allen* allgemeinbildenden (und natürlich auch beruflichen) Schulen obliegenden *gemeinsamen* Aufgaben trennen wir im Alter von 9 oder 10 Jahren die Lebenswege und Bildungschancen der Kinder. Als die Aufteilung entlang der Grenzen von „Volk“, „Mittelstand“ und „Gebildete“ nicht mehr haltbar war, wurde ihr eine seltsame Begabungs„theorie“ unterlegt: volkstümliche, praktische, theoretische Bildung für drei Klassen von Menschen: die Ausführenden, die Organisierenden, die Planenden. Wie weit wir davon inzwischen entfernt sind, zeigt sich durch die in diesen Tagen getroffene Vereinbarung innerhalb der Europäischen Union, den Meister-Abschluss einer Berufsausbildung dem Bachelor-Abschluss an einer Hochschule gleichzustellen. Trotzdem verteilen wir die Zehnjährigen im dreigliedrigen Schulsystem aufgrund der Vorstellung, dadurch die Verschiedenheit (Heterogenität) der Begabungen zugunsten einer Gleichheit (Homogenität) auflösen zu können.

Eben dies hat sich aber als Illusion erwiesen, wie die schon erwähnte PISA-Studie vor zehn Jahren belegte. Vor allem haben jüngst die Neurowissenschaften mit dieser Illusion aufgeräumt, indem sie darauf hinweisen, dass jedes einzelne Gehirn in seinem Funktionieren das Ergebnis seines Gebrauchs ist. Damit bestätigen sie nur die Alltagserfahrung, dass Schüler sich zwar für alle gemeinsame Inhalte aneignen können, dass dies aber jeder Schüler auf seine Weise tut, zum Teil auf unterschiedlichen Wegen, unterschiedlich schnell, mit unterschiedlichen Fehlerquoten. Dazu muss auch noch berücksichtigt werden, dass das Gehirn vor der Pubertät eine andere Gebrauchsstruktur aufweist als nachher, wenn nämlich das Zentrum unseres differenzierten logischen Denkens und Argumentierens (der Praefrontalcortex) aktiv in Betrieb genommen worden ist. Erst jetzt zeigen sich bei den Schülern bestimmte Potenziale, und jetzt zeigt sich auch, dass sie, die mit unterschiedlichen Entwicklungsabständen in die Schule gekommen waren, trotz der versuchten Homogenisierung der Begabungen in ihren Leistungsformen, Interessens- und Leistungsdomänen und in ihren Leistungsabständen immer unterschiedlicher geworden sind und sich die Entwicklungsabstände

dadurch noch einmal vergrößert haben. Das hat dazu geführt, dass in den beiden Schulformen, die je nach Bundesland zwischen 70 und 80 Prozent aller Schüler aufnehmen, nämlich die Realschulen und die Gymnasien, eine überaus *heterogene* Schülerschaft bei sich versammelt haben, wenn man von den Leistungsschwächsten in der Hauptschule und den sog. Hochbegabten-Zügen in manchen Gymnasien einmal absieht. Das aber hat dazu geführt, dass weitere Homogenisierungsmechanismen eingeführt wurden durch die Differenzierung der Gymnasialtypen: neben dem allgemeinbildenden die Technischen, Wirtschafts-, Sozialpädagogischen usw. Gymnasien. Außerdem wird derzeit in Baden-Württemberg die Einführung von G9-Zügen im G8-Gymnasium und an einigen Orten die Wiedereinführung des G9-Gymnasiums angestrebt – alles in allem eine klägliche Bilanz der Homogenisierungs-Illusion.

All dies sind die Sekundäreffekte der Sortierung der Schüler am Ende der Grundschulzeit, so dass die Kommunen als Schulträger langsam darauf pochen, zu übersichtlicheren Strukturen überzugehen, zumal die Schülerströme ja abschmelzen und gute weiterführende Schulen, möglichst bis zur Hochschulreife, ein wichtiger Standortfaktor im ländlichen Raum sind, wenn die dort ansässigen mittelständischen Betriebe – das Rückgrat unserer Wirtschaft! – Facharbeiter und Ingenieure anwerben wollen.

In Baden-Württemberg werden mithin jetzt zwar keine Anstrengungen unternommen, ein neues Schulsystem einzuführen, wohl aber die Sortiermaschinerie nach Klasse 4 und ihre unvermeidbaren Folgen für die Bildungsbiographien vieler Kinder ansatzweise außer Kraft zu setzen. Dies geschieht durch die Abschaffung der Grundschulempfehlung, so dass die Eltern jetzt das letzte Wort haben bei der Wahl einer weiterführenden Schule. Sie werden kaum noch die Hauptschule wählen, weil diese im strengen Sinne gar nicht weiterführt, sondern ihre erfolgreicheren Absolventen zur zweijährigen Berufsfachschule und damit zum Mittleren Bildungsabschluss weiter reicht.

Die wichtigere Strukturmaßnahme ist die Einführung der Gemeinschaftsschule, wie es sie in etwas anderer Form als Gesamtschulen Ende der 1960er-Jahre als einzelne Modellschulen schon einmal gegeben hat, von denen aber nur zwei – in Mannheim und in Freiburg – als Schulen „besonderer Art“ überlebt haben. Die Frage ist nun: Können wir heute hoffen, durch die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen das oben skizzierte Gerechtigkeitsproblem zu mildern oder gar zu beheben, und wie setzt man sich mit den Befunden von Schulformen vergleichenden Leistungsmessungsstudien auseinander, die den Gesamtschülern ein im Vergleich zum Gymnasium niedrigeres Leistungsniveau bescheinigen?

Beginnen wir mit dem letztgenannten Aspekt. Oben wurden die allgemeinen Bildungsziele *aller* Schulen in Erinnerung gerufen. Schulen der Zukunft werden daraus nur, wenn sie die Kriterien des Deutschen Schulpreises der BOSCH-Stiftung erfüllen: Leistungen müssen sich an den Ausgangslagen der Schüler bemessen; produktiver Umgang mit Verschiedenheit; die Schüler sollen lernen, ihr Lernen selber in die Hand zu nehmen; Förderung von Gemeinsinn und achtsamem Umgang miteinander; ein anregungsreiches Schulklima. Es kann nicht verwundern, dass unter diesen Gesichtspunkten nur ausnahmsweise Gymnasien ausgezeichnet werden, was nichts über ihre Qualität aussagt, wohl aber über ihr pädagogisches Selbstverständnis. Und Schulen der Zukunft werden Schulen auch nur dann, wenn es ihnen gelingt, die Leistungsstandards der Kultusministerkonferenz dadurch umzusetzen, dass sie – wie die Schulen des reformpädagogischen Schulverbands „Blick über den Zaun“ – nicht nur darauf schauen, was durch Unterricht und Lernen „herauskommen“ soll, sondern was die Schule, das Kollegium, der einzelne Lehrer tun muss, damit jeder Schüler möglichst hochgesteckte Ziele auch tatsächlich erreicht. Aus den schlichten Sätzen „Die Schüler können...“ folgt ja noch lange nicht, woher und wieso sie das Erwartete können und wann und wie sie es sich aneignen konnten.

Die vergleichende Leistungsmessung – um diesen Punkt abzuschließen – sagt ja bekanntlich nicht darüber aus, unter welchen förderlichen oder hemmenden Umständen die Leistung zu erbringen war. Und sie sagt erst recht nichts darüber aus, welche Kompetenzen hinter einer erwiesenen Leistung stehen. Da derzeit aber Kompetenzentwicklung und Kompetenzen im Zentrum des schulischen Lernens stehen sollen, sollten wir uns – neben dem Erreichen auf jeden Fall von *Mindestleistungen* – eher für Arbeitshaltungen und Problemlösestrategien, Team- und Kooperationsfähigkeit interessieren bei jungen Leuten, die sich Neugier bewahrt

haben, von Misserfolgen nicht entmutigt werden, Herausforderungen nicht mit Ängstlichkeit, sondern Zuversicht annehmen.

Wie aber steht es, um zum Abschluss zu kommen, mit der Gerechtigkeitsfrage im Umgang mit Verschiedenheit, mit der *Zugangs-* und *Teilhabe*gerechtigkeit? Die Gemeinschaftsschule kann als staatliche öffentliche *Schule* zunächst nur Kants *beschützende* Gerechtigkeit praktizieren, indem sie zum Beispiel Grundschulkindern einen abgefederten Übergang in die Sekundarstufe I ermöglicht, wie es zum Beispiel im „Quadratkilometer Bildung“ in Mannheim geschieht. Und sie kann versuchen, ein Mehr an *Zugangsgerechtigkeit* zu Qualifikation und Bildung dadurch zu erreichen, dass sie die Funktion einer Orientierungsstufe übernimmt und erst irgendwann in den Klassenstufen 8 und 9 darüber nachgedacht wird, wie es mit Franz und Ulrike, Erkan und Erwin, Aishe und Charlotte denn nun weitergehen könnte und welche Perspektiven sich mit ihnen gemeinsam entwickeln lassen. Mehr kann die Gemeinschafts- bzw. die Gesamtschule zunächst einmal *nicht*, und Hoffnungen aus den 1970er-Jahren, die Gesamtschule könne nach der Schule im Hinblick auf *Teilhabe*gerechtigkeit in nennenswertem Umfang die Wirksamkeit von Herkunftsmilieus außer Kraft setzen, haben sich nicht bewahrheitet. Aber *innerhalb* ihrer Bildungsarbeit hat sie die *Zugangsgerechtigkeit* befördert.

Das konnte damals und kann heute natürlich nur gelingen, wenn der Unterrichts- und Lernbetrieb von den Zwängen der Standardisierung sowie der Gleichschrittigkeit (im Jahrgang, im Lehrplan, bei Leistungsüberprüfungen) befreit und wenn sowohl der Umfang und die Schwierigkeit von Aufgaben als auch der Zeitrahmen für ihre Erfüllung innerhalb flexibler Rahmenseetzungen individuell freigegeben wird. Es müssen ja nur z.B. der Lehrplan durch einen Aufgabenpool (in Projekten) ersetzt, das Schuljahr in Arbeitsphasen aufgeteilt oder die Pest der ständigen Tests durch leistungsfördernde Überprüfungen und Präsentationen zu verabredeten Zeitpunkten ersetzt werden. Systemisch gesprochen kann der Grundgedanke auch so formuliert werden: Abkehr von der Angebots- und Hinwendung zur Nachfragestruktur des Lernens und Arbeitens. Viele Reformschulen arbeiten so seit über 100 Jahren.

Gemeinschafts- bzw. Gesamtschulen haben nur dann eine *systemverändernde* Wirkung, wenn die Gleichberechtigung der Abschlüsse mit dem Gymnasium gegeben ist. Es ist dann wie bei den Angeboten in Freier und Kirchlicher Trägerschaft: sie sind *gleichwertig*, aber nicht *gleichartig*. Und dies aus guten, nämlich *pädagogischen* Gründen. Einer der Hauptgründe ist die Wertschätzung der Vielfalt, der Verschiedenheit, der Heterogenität. Einer der früheren Präsidenten der höchst angesehenen Deutschen Forschungsgemeinschaft, der Physiker Professor Maier-Leibnitz (nach dem auch ein renommierter DFG-Nachwuchs-Preis benannt ist), hat das bezüglich der Förderung junger Wissenschaftler einmal so formuliert: „Man muss viele Samenkörner zum Keimen bringen, viele Blumen blühen lassen, sie erst mal Früchte ansetzen lassen. Wer sich beim Ausjäten übereilt, kann ja gar nicht wissen, ob er nicht vielleicht das beste fruchtbringende Pflänzchen ausreißt.“ Und schmunzelnd hat er angefügt: „Nach seiner Doktorprüfung sei festgestellt worden, was er alles *nicht* wisse, aber was er erstaunlicherweise alles *doch schon* wisse.“ Und *darauf* kam es an. Er konnte eine glänzende Forscherkarriere beginnen.

Das Schulsystem der Zukunft wird sich zu bewähren haben gewiss an einigen Strukturfragen, wie dem Zwei-Säulen-Modell von Gemeinschaftsschule und Gymnasium, und das wird sich lokal und regional ergeben unter Vorgaben der Bevölkerungsentwicklung und der wirtschaftlichen Standortsicherung. Kein parteipolitisch geimpfter Gegner der Gemeinschafts- bzw. Gesamtschule kann sich im Gemeinderat bzw. in seinem Schulausschuss gegen diese Schulform wenden, wenn die Mehrheit der Eltern hier eine besondere Chance für ihre Kinder sieht. Auch in den CDU-dominierten Gemeinderäten in Schleswig-Holstein wurde überwiegend für die Einführung der wohnortnahen 9-jährigen Gesamtschule neben dem entfernteren Gymnasium votiert.

Zu bewähren hat sich das Konzept dieser Schule aber nicht vor der parteipolitischen Farbenlehre, sondern durch seine interne didaktische und methodische Arbeitsweise.

Diese muss konzeptionell charakterisiert sein durch *Inklusion*. Das meint nicht nur die gemeinsame Schulzeit von gesunden Kindern und solche mit Handicaps, sondern meint die Aufmerksamkeit für und die Anerkennung von Verschiedenheit. In der Schule der Zukunft ist

jedes Kind, jeder Jugendliche willkommen; alle helfen allen weiter; jeder wird Subjekt seines Lernens und Leistens; jeder trägt aus seine Weise zum Funktionieren und Ansehen der Schulgemeinde bei; auf jede erdenkliche Weise wird Unterstützung von Vielfalt organisiert.

Es wird immer gesagt, nicht Rohstoffe, sondern die Köpfe seien unser nationales Potenzial. Aber auch die Köpfe sind Rohstoffe, und die Art und Weise ihre Pflege bringt ihre Qualitäten zum Vorschein: bei Franz und Ulrike, Erkan und Erwin, Aishe und Charlotte.

Ein neues Schulsystem mag sich strukturell nach und nach durchsetzen; das sind parteipolitische und Koalitionsentscheidungen. Im Vorfeld muss für die pädagogische Seite der Sache um Konsens geworben werden: dass in allen Schulen *dies* verwirklicht wird: Alle Kinder und Jugendliche haben alle Chancen! Sie müssen sie verstehen und realisieren lernen – und dabei wird jedem geholfen! Erst dann haben wir nicht nur die Schule der Demokratie, sondern auch die demokratische Schule.

Albert Einstein sagte einmal, es sei nicht sonderlich begabt, aber unendlich neugierig gewesen. Als im Einstein-Jahr 2005 ein Nobel-Preisträger-Treffen in Berlin stattfand, wurde gefragt, aus welchem Land denn wohl der nächste „Einstein“ kommen würde. Korrekt-brave Deutsche meinten, das könne man nicht wissen. Aber der Präsident der Akademie der Wissenschaften von Taiwan hatte eine bessere Auskunft: Der nächste Einstein komme nicht aus einem Land, wo das Schulkind zuhause nach seinen Noten gefragt würde, sondern: „Hast Du heute eine gute Frage stellen können?“

Produktiver Umgang mit Verschiedenheit bedeutet: Franz und Ulrike, Erkan und Erwin, Aishe und Charlotte müssen angeleitet werden, gut zu fragen, und es muss wertgeschätzt werden, dass sie alle es auf *ihre* Weise tun werden. Sie können es nämlich gar nicht anders.

*Gekürzte Version im SWR HF 2, Sendereihe AULA, 19. Februar 2012*



## „Eckpunkte für den Weg zur Inklusiven Schule in NRW“

Das nachfolgende Interview führte **Brigitte Schumann** mit

**Dr. Reinald Eichholz**

(Jurist, ehemaliger Kinderbeauftragter der Landesregierung NRW und Mitglied in der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechts-konvention in Deutschland)

**Die Regierungsfractionen der SPD und der Grünen haben einen Antragsentwurf vorgelegt, der „Eckpunkte für den Weg zur Inklusiven Schule in NRW“ benennt. Haben Sie den Eindruck, dass die Parlamentarier verstanden haben, was Inklusion bedeutet und wozu die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Bundesländer und damit auch NRW verpflichtet?**

Ich bin Ratgeber weder des Parlaments, noch der Parteien, noch der Landesregierung; aber ich habe natürlich eine persönliche Meinung, die ich gern auch zu Protokoll gebe. Dabei ist vorauszuschicken, dass im Moment noch niemand abschließend sagen kann, wie das „Inklusive Bildungssystem“ der Zukunft wirklich aussieht. Insofern steht auch meine Meinung unter dem Vorbehalt, morgen schlauer zu sein.

Insgesamt habe ich den Eindruck, dass in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion der umfassende Anspruch der Menschenrechtskonventionen noch gar nicht angekommen ist und deswegen auch die völkerrechtlich verbindlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung nicht präsent sind. Man gewöhnt sich aufgrund der Behindertenrechtskonvention an, bei

Inklusion nur an die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung zu denken. Sobald man sich den menschenrechtlichen Hintergrund klar macht, steht aber fest: Inklusion meint alle. Jedes Kind hat das Recht dazu zu gehören, und zwar unabhängig von jeder Art der Verschiedenheit. Die Konvention verlangt, dass das nicht nur als verbindliche Vorgabe anerkannt wird; dieses Recht soll sich den Kindern im Schulalltag als „sense of belonging“, als Gefühl der Zugehörigkeit, mitteilen, nicht zuletzt eine Frage gelebter Demokratie. Die „Kultur des Behaltens“ ist dafür eine gute Richtung.

**Derzeit erleben wir, dass z.B. Gymnasien und Realschulen als inklusiv bezeichnet werden oder sich selbst so bezeichnen, wenn sie Kinder mit Behinderungen aufnehmen. Würden Sie sagen, dass dies eine unangemessene Verwendung des Begriffs „inklusiv“ ist, die den eigentlichen politischen Auftrag verwässert?**

Durchaus. Es geht auch nicht darum, dass einzelne Schulen „inklusiv werden wollen“ und andere wie bisher bleiben, sondern die Menschenrechtskonventionen verlangen Inklusion auf Dauer von allen Schulen, auch wo es gar nicht um Menschen mit Behinderung, sondern um Abtrennung und Ausgrenzung auch anderer Art geht. Nötig ist eine grundlegend andere Einstellung zur Verschiedenartigkeit und Vielfalt - mit Auswirkungen, die tatsächlich das ganze System betreffen bis hin zu Bildungsstandards und Fragen des Bewertungs- und Berechtigungswesens. Die dahinter stehenden Normvorstellungen widersprechen dem „Geist der Konvention“.

Mit unseren Normierungen konstruieren wir aus Vielfalt Abweichungen und für den Umgang damit stehen uns hierarchische Kategorien und selektive Strukturen zur Verfügung, die aus Differenz Ungleichheit herstellen und sozialen Ausschluss befördern.

Aus solchen Gründen habe ich auch Bedenken gegen die Annahme, Inklusion verwirkliche sich in der bloßen Zusammenführung von Regel- und Sondereinrichtungen. Dass Zusammenarbeit nötig ist, liegt auf der Hand. Ziel muss aber ein Drittes sein: eine „inklusive Pädagogik“, die mehr ist als Regelpädagogik plus Behindertenpädagogik, die vielmehr ein Grundkonzept (auch für Ausbildungsstätten und Fortbildung) entwirft für den Umgang mit Heterogenität, wie wir sie heute in allen Schulen jeden Tag vorfinden. Dann wird sich auch der Sprachgebrauch ändern, so dass „Leistungsträger“ nicht nur die an unseren „Normalvorstellungen“ gemessenen Kinder sind, sondern jedes Kind auf seine Weise, wenn sein Potenzial unterstützt wird.

**Kein Bundesland hat bislang den Mut zu einer wirklich umfassenden, menschenrechtlich ausgerichteten Reform. Rot-Grün in NRW will wenigstens den Rechtsanspruch auf inklusive Bildung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf landesgesetzlich verankern. Das ist keine Selbstverständlichkeit, wenn man sich bundesweit umschaute. Was ist dagegen zu sagen?**

Bisher ist ganz allgemein beim Umgang mit völkerrechtlichen Verträgen noch nicht hinreichend klar, dass wir längst Staatenverpflichtungen haben, die auch die Länder binden. Und auch der Individualanspruch des einzelnen Kindes, „nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen zu werden“, ist bereits geltendes Recht. Wenn also z.B. die Eckpunkte einen allgemeinen Rechtsanspruch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränken, indem sie mit den Klassen 1 und 5 ab dem Schuljahr 13/14 beginnen, dann ist dieser Schritt allein politischem Pragmatismus beim Umbau des Systems geschuldet. Das Ziel der Konvention ist das nicht. Im Übrigen aber hat das einzelne Kind mit einer Behinderung, das eine allgemeine Schule besuchen will, bereits heute „auf allen Ebenen“ einen einklagbaren Anspruch. Ich weiß, dass einzelne Gerichte das bisher anders gesehen haben, pflichte aber dem Schulrechtler Hermann Avenarius bei: Keineswegs sei gesagt, dass die Gerichte auch künftig „sämtlich so entscheiden wie der VGH Kassel und das OVG Lüneburg. Das letzte Wort wird vermutlich ohnehin das Bundesverwaltungsgericht sprechen.“ Ich gehe jedoch davon aus, dass das Schulministerium bestrebt ist, konkrete Einzelfälle auch als solche zu behandeln und eine Lösung zu unterstützen. Im Konfliktfall würde ich Eltern aber durchaus ermutigen, den Klageweg zu beschreiten – mit kompetenter anwaltlicher Unterstützung, wenn man bedenkt, dass die Rechtsprechung bisher wiederholt anders entschieden hat. .

## **Welche Bedenken kommen Ihnen noch, wenn Sie sich die Eckpunkte ansehen?**

Die Folge einer zu engen Sicht auf Inklusion ist, dass sehr leicht Weichenstellungen erfolgen, die Augenblicksnöte zu zementieren drohen. „Vorreiterschulen“, „Schwerpunktschulen“ oder „Kompetenzzentren neuer Art“ mögen in einer Übergangssituation vertretbar sein; gerade im Rahmen der Schulentwicklungsplanung muss aber klargestellt werden, dass dies nur vorübergehende Lösungen sein können und das Ziel im Sinne der Konvention nur das „inklusive System“ als Ganzes sein kann.

## **Und wie beurteilen Sie den Verzicht auf Prozesssteuerung auf Landesebene zugunsten eines Elternwahlrechts, von dem abhängt, wie sich die Angebote für Kinder mit Behinderungen in den Kreisen und kreisfreien Städten in NRW entwickeln?**

Das Wahlverhalten der Eltern hat eine verhängnisvolle Sicht der Rechte des Kindes zur Folge. Politisch ist der Blick auf die Eltern verständlich. Vernachlässigt wird aber, dass der Rechtsträger des Inklusionsanspruchs nicht die Eltern sind, sondern das Kind, dessen Stellung im System viel genauer ins Auge gefasst werden müsste und entsprechende Vorgaben der Landesregierung erfordert. Kinderrechtskonvention und Behindertenrechtskonvention fordern übereinstimmend, dies mit Vorrang zu berücksichtigen. Daran sind – einschließlich des Rechts auf Inklusion – auch die Eltern gebunden. Ihr Recht nach Art. 6 Grundgesetz besteht darin, eine Bevormundung durch den Staat zurückweisen zu können. Für das Kind aber sind sie pflichtgebundene Treuhänder. Deshalb wird zu Recht über das AOSF-Verfahren nachgedacht. Es kann das Ziel aber nicht allein die Verlagerung diagnostischer Verfahren in die Schulen sein; erforderlich ist vielmehr die Umwandlung in ein Beratungsverfahren, das nicht nur ‚Beteiligung‘ der Eltern gestattet, sondern deren treuhänderische Entscheidungskompetenz im Interesse des Kindes respektiert. Würde man dies als „Wunsch- und Wahlrecht“ der Eltern missverstehen, entsteht die Gefahr, dass einem der gesamte Prozess entgleitet und das Ziel der Konvention verfehlt wird.

Andere kritische Stimmen wie die GEW vermissen konkrete Angaben zu den personellen und sonstigen Rahmenbedingungen. Die Regierungsfractionen sprechen diesbezüglich lediglich diverse Prüfaufträge an die Landesregierung aus.

Ich sehe ein grundsätzliches Problem darin, dass allgemein nur darüber nachgedacht wird, wie die „Regelschulen“ durch „sonderpädagogische Kompetenz“ aufgerüstet werden können. Der umfassende Ansatz der Konvention verlangt mehr. Auch wenn die Einschränkung gilt, dass die Konvention nur nach Maßgabe der „verfügbaren Mittel“ umzusetzen ist, muss doch wenigstens das Ziel klar benannt und darauf bezogen werden, welche Ressourcen auf Dauer erforderlich sind.

Vor diesem Hintergrund verstehe ich die Einwände der GEW. Es wäre zum Schaden für das System und die Kinder, wenn Inklusion durchgesetzt würde, ohne die strukturell erforderlichen Schritte personell und räumlich abzusichern. Das Teammodell beispielsweise hängt sonst in der Luft. Die bisherigen Finanzierungsmodelle sind unzureichend, defizitorientiert und stigmatisierend. Weitergedacht werden sollten die Modelle, die eine systembezogene Finanzierung ermöglichen.

Quelle: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/>

