

AK ■ BE-Rundbrief

21. Ausgabe - Juli 2014



Die Karikatur bezieht sich auf zwei wesentliche Schwerpunkte dieses Rundbriefs: zum einen auf den drastischen Umbau des Schulwesens infolge der regelmäßig inszenierten PISA-Schocks bzw. der umfassend reduktorisierenden Bemühungen zu ihrer Vermeidung. Zum zweiten geht es um die Entwicklung der deutschen Hochschulen, die geprägt ist durch die Folgen der Bologna-Erklärung und die intensiven Anstrengungen zur Schaffung einer Dominanz unternehmerischer Akzente. Beide Schwerpunkte verbindet ein deutlicher qualitativer Verfall in Unterricht und Lehre. Der wiederum wird noch gesteigert durch das sich bundesweit deutlich abzeichnende restriktive Herangehen an die Inklusion in allen Bildungsbereichen. Dieser Aspekt wird im dritten Schwerpunkt dieses Rundbriefs thematisiert. So ergibt sich der folgende

Inhalt: Stephan Schleim: **Fünfzehn Jahre Bologna-Erklärung - eine Polemik** - Seite 2, Andreas Dörpinhaus: **Fünfzehn Jahre Bologna-Erklärung - eine Polemik** - Seite 6, Interview mit Reinhard Frankl, GEW, **Das öffentliche Schulsystem in der Privatisierungszange** - Seite 9, Brigitte Schumann: **20 Jahre Salamanca Erklärung der UNESCO** - Seite 12, Magda von Garrel: **Zwischenruf Inklusion ist kein anderes Wort für Nachhilfe** - Seite 14, Brigitte Schumann: **Was ist besser: Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule?** - Seite 15, Pressemitteilung von GEW, GSV und VBE vom 05.05.2014: **VerA ist inklusionsfeindlich!** - Seite 17, Silja Graupe, Jochen Krautz: **Die Macht der Messung Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt** - Seite 18, Interview mit Wolfgang Meyerhöfer: **PISA beschädigt die Bildung weltweit** - Seite 21, **Open Letter To Andreas Schleicher, OECD, Paris** - Seite 22.

Fünfzehn Jahre Bologna-Erklärung - eine Polemik

Wann ersetzen wir die Studierenden endlich durch Computer?

Vor fünfzehn Jahren wurde von führenden Wissenschaftspolitikern Europas die folgenreiche Bologna-Erklärung unterzeichnet. Auch wenn viele die damit verbundenen Reformen als gescheitert ansehen, bestimmt das in der Erklärung ausgedrückte standardisierende, quantifizierende und vergleichende Denken heute Lehre und Forschung. An Stelle von Autonomie fördert das neue System die Anpassung an von oben vorgegebene Leistungskennzahlen. Bei allen Rationalisierungsprozessen, unter denen die Universitäten leiden, wäre es nur konsequent, als nächstes auch die Studierenden durch Automaten zu ersetzen.

Heute vor fünfzehn Jahren, am 19. Juni 1999, unterzeichneten 29 europäische Bildungsminister die nach ihrem Versammlungsort benannte Bologna-Erklärung. Mit Bologna hatten die führenden Bildungspolitiker den wohl geschichtsträchtigsten Platz der europäischen Hochschulen gewählt, nämlich die älteste Universität Europas. Dort hatten rund zehn Jahre vorher, am 18. September 1988 zum 900. Jubiläum der Universität von Bologna, europäische Universitätsrektoren die Magna Charta der Universitäten Europas unterzeichnet.

Universitätsrektoren versus Bildungsminister

Diese Erklärung der Rektoren knüpft an den europäischen Humanismus und das Streben nach universalem Wissen an. Jungen Generationen müsse Wissen vermittelt werden, das auf die gesamte Gesellschaft bezogen ist; sie müssten durch die universitäre Bildung und Ausbildung zur ständigen Weiterbildung befähigt werden. Ein Grundsatz hierfür sei die Autonomie der Universität, die Unabhängigkeit "gegenüber allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten". Zur Verwirklichung dieser Ziele fordern die Universitätsrektoren die Bereitstellung der erforderlichen Mittel, die Einheit von Forschung und Lehre, die Freiheit für Studierende zur Erreichung ihrer Bildungs- und Ausbildungsziele sowie internationalen Austausch.

Die spätere Bologna-Erklärung der Bildungsminister bezieht sich zwar auf die Magna Charta, formuliert jedoch ein "Europa des Wissens", das sich nur teilweise mit den akademischen Idealen deckt: So wird insbesondere die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulbildungssystems hervorgehoben, denn die Lebensfähigkeit und Effizienz einer Zivilisation lasse sich durch ihre Anziehungskraft auf andere Kulturen messen. Innerhalb Europas bedürfe es höherer Kompatibilität und Vergleichbarkeit.

Die für die Praxis bestimmten Eckpfeiler der Erklärung sind erstens die Einführung eines leicht verständlichen und vergleichbaren Systems der Hochschulabschlüsse, die zweitens in zwei Stufen - vor- (Bachelor) und postgradual (Master/Doktor) - getrennt sind, drittens die Einführung eines Kreditpunktesystems zur Förderung der Mobilität der Studierenden und schließlich viertens die Förderung europäischer Kooperation in der Qualitätssicherung anhand vergleichbarer Kriterien.

Vergleichbarkeit statt Freiheit und Autonomie

Während sich also die Magna Charta vor allem den Voraussetzungen zur Bildung freier und autonomer Individuen widmet, hat die Bologna-Erklärung den Wettbewerb, die Vereinheitlichung und das vergleichende Messen im Fokus. Wir wissen heute, welches Denken sich durchgesetzt hat, denn die zweigliedrigen Studienabschlüsse und das Kreditpunktesystem kamen, die Vereinheitlichung und Quantifizierung von so gut wie allem in der universitären Bildung sind heute weit fortgeschritten. Über den Erfolg oder Misserfolg des Bologna-Prozesses wurde in den letzten Jahren viel geschrieben. Es sei hier nur an die Schlussfolgerung aus dem zweiten Positionspapier der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V., die sich dem Humboldtschen Bildungsideal verpflichtet hat, erinnert: "Aus heutiger Sicht ist der Vollzug der Bologna-Vereinbarung (zumindest in der deutschen 'Version') praktisch gescheitert."

Sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden haben in den letzten fünfzehn Jahren viel Freiheit verloren. Vor allem die im Interesse der Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit eingeführte Akkreditierungsbürokratie hat die Menschen in ein enges Korsett geschnürt: Die Bedürfnisse dieser neuen Institution konnten scheinbar nur dadurch befriedigt werden, dass ein Hochschulstudium in vordefinierte Module gegossen wird, die wie der Stundenplan an der Schule den Unterricht festschreiben. Diese Module wiederum umfassen eine bestimmte Anzahl an Kreditpunkten gemäß dem ECTS-System, von denen jeder als Arbeitsumfang im Rahmen von 25-30 Stunden definiert ist. So kommt es, dass ein akademisches Jahr üblicherweise aus sechzig Kreditpunkten besteht und folglich ein dreijähriges Bachelor-Programm 180 Kreditpunkte beziehungsweise 4500-5400 Arbeitsstunden umfasst.

Zurück ins pädagogische Mittelalter

Dabei wird einerseits ignoriert, dass sich der Lernaufwand individuell ganz unterschiedlich gestaltet. Tatsächlich bestätigen Studierende häufig, dass sich ihnen der Zusammenhang von investierter Zeit und erhaltenen Kreditpunkten nicht erschließt. Das ECTS-System geht also von einem Menschenbild aus, das unterschiedliche Begabungen und Präferenzen außer Acht lässt. Andererseits erzeugt dieser definierte Schein der Vergleichbarkeit natürlich auch einen Druck der Kontrolle, der sich in der Lehre dann häufig in Klausuren äußert. Dadurch sind auch die Dozierenden unter Druck geraten, ihre jeweiligen Module durch Prüfungen abzuschließen und darauf auszurichten.

Mit den gerade in beliebten Studienfächern nun beinahe allgegenwärtigen Multiple-Choice-Klausuren, die auch hervorragend mit der zunehmenden Anzahl der Studierenden skalieren, ist man pädagogisch wieder im Mittelalter angekommen: Wie schon in den Katechismus-Prüfungen des Konfirmations- oder Kommuniionsunterrichts gibt es genau eine richtige, vordefinierte Antwort. Der Lehrer fragt und der Schüler antwortet, was er zuvor auswendig gelernt hat. So hat sich unter Studierenden auch die wenig appetitliche Bezeichnung des "Bulimie-Lernens" eingebürgert: In der Prüfung übergibt man sozusagen die geistige Nahrung, die man in den Wochen davor heruntergeschlungen hat, auf das (standardisierte) Antwortformular. Nach der Prüfung ist vor der Prüfung. Deshalb wird das Gelernte schnell vergessen. Zwar lassen sich der Standardisierungswahn und die Steigerung der Studierendenzahlen getrennt voneinander beschreiben, als gleichzeitig stattfindende Prozesse verschärfen sie allerdings die Lehr- und Lernsituation wechselseitig: So erlauben automatisierte Auswertungsverfahren standardisierter Klausuren, insbesondere solche mit Multiple-Choice-Verfahren, die Prüfung beliebig vieler Studierender ohne (nennenswert) steigendem Personalbedarf. Das erlaubt es Fakultäten, die ihre Mittel in der Regel (auch) nach Anzahl ihrer Studierenden zugewiesen bekommen, ihre Pforten weit zu öffnen und damit ihre Portemonnaies zu füllen. Aufgrund massiver Kürzungen bleibt ihnen manchmal gar keine andere Wahl.

Umgekehrt lässt die seit den 1970er Jahren steigende Anzahl Studierender immer weniger Aufmerksamkeit und Zeit pro Person und erhöht den Standardisierungs- und Rationalisierungsdruck. Für individuelle Entwicklung bleibt da wenig Raum. Dass diese Veränderungen von akademischen Idealen wie Unabhängigkeit, Autonomie und Streben nach universalem Wissen zuträglich sind, darf bezweifelt werden. Die akademische Rebellentruppe "Science in Transition" um den Dekan der Medizinischen Fakultät in Utrecht, Frank Miedema, äußerte so auch in ihrem Positionspapier "Why Science Does Not Work as It Should And What To Do about It" vor Kurzem die Befürchtung, dass heute nur noch den Studierenden in Eliteprogrammen eine echte universitäre Ausbildung angeboten würde.

Solche Programme sind inzwischen in der Form von Honours Colleges und University Colleges nach angelsächsischem Vorbild in den Niederlanden weit verbreitet. Erstere bestehen sowohl aus fachlich vertiefenden als auch interdisziplinären Zusatzkursen für die von den Fakultäten selbst ausgewählten besten Studierenden, letztere sind eine selektive Universität mit interdisziplinärer Ausrichtung innerhalb einer Universität - oft räumlich abgekapselt von der großen Universität und mit All-Inclusive-Service für die Studierenden.

Unerwartete Wechselwirkungen des Elite-Status

Dabei ist die Idee, besonders motivierten Studierenden Extra-Unterricht anzubieten, gar nicht verkehrt; auch über die Verbesserung der Auswahlkriterien ließe sich noch konstruktiv diskutieren. Was mir am meisten Sorge bereitet, ist der Umgang mit Etiketten wie "Honours" oder "Elite" durch die Akteure des Bildungssystems: Während sich die Studierenden meiner Erfahrung nach im Wesentlichen an den Wettbewerbsdruck anpassen und für die zusätzlichen Möglichkeiten dankbar sind, anstatt sich über die Kommilitonen erhaben zu fühlen, geht der Enthusiasmus über die neuen Programme mit manchen universitären Kollegen durch. So hört man vereinzelt von Studierenden, dass ihnen auf die Anfrage nach einer Betreuung mit der Gegenfrage geantwortet würde, ob sie Honours-Studierende seien; manche nehmen bevorzugt oder überhaupt nur noch diejenigen auf, die das begehrte Prädikat vorweisen können.

Solche Etiketten wirken sich natürlich auf die folgenden Selektionsschritte aus: Wer wird in ein kompetitives Masterprogramm aufgenommen, das wiederum Voraussetzung für eine Doktorarbeit ist, die wiederum ein notwendiger Schritt auf dem Weg zu einer akademischen Laufbahn als Universitätsdozent und später Professor ist? Dass man so schon nach einem oder zwei Semestern akademische Karrieren prädeterniniert, muss vermieden werden; und natürlich interagieren die Prädikate auch damit, wie Dozierende die Studierenden bewerten: Wem man mehr zutraut, der lernt auch besser, siehe Rosenthal-Effekt, und so führen die eigenen Erwartungen unter Umständen zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Wir schulden es aber den Studierenden, ihre Leistungen zu beurteilen anstatt unserer Erwartungen.

Wie wir sie behandeln, werden wir selbst behandelt

Dozierenden, die die Leistungen ihrer Studierenden standardisieren, vermessen und mit Etiketten versehen, geht es als Wissenschaftler im Wettbewerb um Mittel, Privilegien und Stellen nicht anders.

Dabei haben sich Stellvertreterkriterien für wissenschaftliche Qualität etabliert, deren hauptsächlicher Vorteil darin besteht, sich einfach quantifizieren zu lassen.

So ist der Journal Impact Factor ein vor vielen Jahrzehnten für Bibliothekare entwickeltes Instrument zum Bestellen und Abbestellen von Zeitschriften, das sich an manchen Fakultäten heute als Standard zur Vergabe von Lebenszeitstellen etabliert hat. Was man damit misst, sind vor allem Aufmerksamkeit und Popularität eines Mediums, und während selbst Eugene Garfield, der Erfinder dieses Maßstabs, davor warnt, diese Zahl auf einen individuellen Forscher zu beziehen, wird es allzu häufig gemacht. Dieses Bewertungssystem wird oft damit gerechtfertigt, dass die Zeitschriften mit dem höchsten Impact Factor im Allgemeinen auch diejenigen seien, die die höchsten Ablehnungsraten hätten. Wissenschaftliche Qualität heißt demnach, sich erfolgreich im Wettbewerb um knappe Ressourcen durchzusetzen. Dieses Spiel hält sich mit einem Zirkelschluss am Leben: Weil die Ablehnungsraten und damit das Ansehen so hoch sind, reichen die Forscher dort ihre Arbeiten ein; und weil dort so viele Forscher ihre Arbeiten einreichen, bleiben die Ablehnungsraten hoch.

Was für Studierende und Dozierende gilt, ist auch für ganze Universitäten nicht anders. Die inzwischen zahlreich verwendeten Ranglisten zur Qualität in Forschung und Lehre suggerieren Objektivität und Vergleichbarkeit. Dabei sieht man den meisten von ihnen, etwa dem Shanghai Ranking, die Willkür der Qualitätskriterien schon auf dem ersten Blick an: Als Qualitätsmaßstab gilt, was sich am leichtesten zählen lässt, nämlich unter anderem Nobelpreisträger, Publikationen in den Zeitschriften Science und Nature und die Gesamtanzahl publizierter Artikel, wie sie die Datenbank des ISI Web of Science ausspuckt.

Überraschenderweise profitiert dabei eine Universität, an der ein Nobelpreisträger zum Zeitpunkt der Ehrung arbeitet, doppelt so stark wie die Universität, an der er studiert hat. Hat der oder die Glückliche den gewürdigten wissenschaftlichen Durchbruch an einer ganz anderen Institution erzielt, was angesichts der Dynamik wissenschaftlicher Laufbahnen wahrscheinlich ist, geht der eigentlich Hort der Innovation völlig leer aus. Diese viel sinnvollere Größe lässt sich eben nicht einfach messen.

SUBJECT RANKINGS METHODOLOGY													
Indicator	Teaching: the learning environment				Research: value, income and reputation			Citations per paper	Industry income: innovation	International outlook			
	Total students/academic staff	P-D ratios/research	P-D/Academic staff	Research Survey (research)	International income/Academic staff	Survey revenue/Academic staff	Research income/Academic staff	Reputation Survey (research)	Citations: Research impact	Income from industry/Academic staff	Ratio of international to domestic staff	International co-authorship	Ratio of international to domestic students
ARTS & HUMANITIES													
Group weight	37.5				37.5			15.0	2.5	7.5			
Indicator weight	3.8	1.9	4.7	25.3	4.7	3.8	3.8	30.0	15.0	2.5	2.5	2.5	2.5
CLINICAL, PRE-CLINICAL & HEALTH, LIFE SCIENCES & PHYSICAL SCIENCES													
Group weight	27.5				27.5			35	2.5	7.5			
Indicator weight	2.8	1.4	4.1	17.9	4.1	4.1	4.1	19.3	35	2.5	2.5	2.5	2.5
ENGINEERING & TECHNOLOGY													
Group weight	30.0				30.0			27.5	5.0	7.5			
Indicator weight	3.0	1.5	4.5	19.5	4.5	4.5	4.5	21.0	27.5	5.0	2.5	2.5	2.5
SOCIAL SCIENCE													
Group weight	32.5				32.5			25	2.5	7.5			
Indicator weight	3.3	1.6	4.9	21.1	4.9	4.9	4.9	22.8	25	2.5	2.5	2.5	2.5

Methodologie und Gewichtung des Times Higher Education Ranking 2013 (Auszug): Die Rangliste ergibt sich aus den Kennzahlen für die fünf Bereiche Lehre, Forschung, Zitationen, Mittel aus der Industrie und internationale Perspektiven. Beim Vergleich der Kriterien von Kunst und geisteswissenschaftlichen mit Lebens- und Naturwissenschaften fällt etwa Folgendes auf: Die Indikatoren für Lehre und Forschung sind für die erstgenannten jeweils ein Drittel höher gewichtet; dafür zählen bei den letztgenannten die Zitationen mehr als doppelt so stark. Solche Gewichtungen sind rein pragmatisch gerechtfertigt - die von den Ranglisten Betroffenen wurden nie nach ihrer Meinung gefragt.

Das ebenfalls sehr beliebte Times Higher Education Ranking ist zwar methodisch ausgefeilter. Die Messgrößen und vor allem ihre Gewichtung zueinander werfen aber viele Fragen auf. So wird etwa als wichtigster Faktor für die Qualität der Lernumgebung die unter Wissenschaftlern vorhandene Reputation angesehen. Während Forscher wohl besser als alle anderen dazu geeignet sind, die Qualität der Wissenschaft in ihrem Gebiet zu bewerten, darf man das bei der Lehre nicht vermuten. Schließlich haben sie Lehrveranstaltungen an anderen Universitäten in der Regel nie besucht.

Uns hat niemand gefragt

So lassen sich alle Ranglisten hinterfragen und man kann aufzeigen, wie sie auf - oft willkürlich gesetzten - Normen beruhen und am Ende eine trügerische Objektivität vorspiegeln. Hätten die damit durchgeführten Vergleiche nicht teils dramatische Folgen für Ansehen und Finanzierung, man könnte das Thema als reine Denkübung für die akademische Bildung von Masterstudenten ansehen. Diese durchschauen die Fehler der Bewertungssysteme in der Regel auch viel besser als unsere politischen Entscheidungsträger.

Auf meine Frage, warum solchen Qualitätsmaßstäben und Rankings trotz aller Einschränkungen von höchster Stelle noch immer so viel Bedeutung beigemessen wird, antwortete ein mit vielen Millionen an Preisgeld ausgezeichnete Institutsdirektor kürzlich mit freier Spekulation: Wenn man alle Maßstäbe gemeinsam betrachte, würden diese am Ende die echte Qualität gut widerspiegeln. Dass die Addition von immer mehr Fehlern zuverlässig zum richtigen Ergebnis führt, das bedarf schon eines hohen Maßes an Optimismus.

Diesen zahlreichen Maßnahmen zur Standardisierung und Vergleichbarkeit aller akademischen Akteure, seien es die Studierenden, Dozierenden, Forschenden oder ganze Institutionen, ist eines gemein: Diejenigen, die standardisiert und verglichen werden, können in der Regel bei der Definition der Qualitätskriterien nicht mitbestimmen; Autonomie geht anders. Dennoch haben die Ergebnisse gravierende Auswirkungen auf alle Beteiligten. Studien werden angefangen und abgebrochen, Stellen vergeben oder gekündigt; auf alle üben die vermeintlich objektiven Leistungsdaten einen Anpassungsdruck aus und motivieren damit strategisches Verhalten.

Planwirtschaft von oben

Beispielsweise wird dann nicht mehr publiziert, um innovative Ideen mit der interessierten Fachwelt zu teilen, sondern um einen möglichst hohen Impact Factor zu erzielen. Wird die Arbeit nach vielen frustrierenden Jahren in einer anderen Zeitschrift publiziert, dann ist die Enttäuschung groß. Wohlgermerkt: Qualität als Impact wird gerade so verstanden, dass die meisten ihn nicht haben können - und zwar per Definition!

Das System erinnert viel mehr an eine Planwirtschaft von oben, als an die von allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten freie Universität, die die Unterzeichner der Magna Charta von 1215 im Sinn hatten. Stattdessen spiegelt es den Geist des "Europas des Wissens" voller Wettbewerb, Mess- und Vergleichbarkeit der Bologna-Erklärung von 1999 wider. Was als unverbindliche Absichtserklärung von europäischen Bildungsministern begann, hat in den letzten fünfzehn Jahren über die Mittel der Akkreditierungsbürokratie die Leben tausender Studierender und Dozierender verändert. Joachim Lege, Professor für Öffentliches Recht an der Universität Greifswald, warf sogar die Frage auf, ob diese Prozesse überhaupt mit dem Grundgesetz vereinbar sind. Wer hat diese neuen Systemzwänge eigentlich legitimiert? In ähnlicher Weise könnte man auch für die Wissenschaft hinterfragen, ob die von oben vorgegebenen Leistungszahlen, an denen aufgrund des zunehmenden Wettbewerbsdrucks und der Mittelknappheit immer weniger Wege vorbeiführen, mit der grundgesetzlich garantierten Forschungsfreiheit vereinbar sind.

Automatisierung der Lehre

Matthias Becker und Raúl Rojas beschrieben kürzlich, wie neue Online-Kurse und -Vorlesungen zur Rationalisierung der universitären Lehre herangezogen werden (Massives E-Learning und die Sinnkrise der Universität; Die Automatisierung des Seminars). Dabei geben die Möglichkeiten des Mediums natürlich die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens vor. Der riesigen Studierendenschaft, die man auf diese Weise potenziell erreichen kann, begegnet man mit Standardisierung und computerisierter Automatisierung von Korrekturen. In seiner Serie über "Lifeloggging" hat Stefan Selke anschaulich gemacht, wie die Quantifizierung und Vermessung in immer mehr Lebensbereiche einzieht und das Verhalten und Erleben der Menschen beeinflusst.

So gehe es etwa beim Segelfliegen zunehmend um die Optimierung mit Blick auf vorgegebene Leistungsstandards, anstatt um die Freude am Fliegen (Die Vermessung des Himmels). Es wäre nur konsequent, in einem letzten Schritt das menschlich gesteuerte Segelflugzeug durch eine computergesteuerte Segelflugzeugdrohne zu ersetzen. Wenn der durch Technik und Algorithmen immer weiter optimierte Automat die gewünschten Leistungszahlen produziert, dann kann der Pilot aus Fleisch und Blut wieder das Fliegen genießen.

Ersetzt also Studierende durch Computer!

In ähnlicher Weise wäre es konsequent, demnächst nicht nur die Dozierenden, sondern gleich auch die Studierenden durch Computer zu ersetzen. Als programmierte Studierenden-Apps ließe sich deren Performanz auf Hochleistungsrechnern beliebig skalieren und in Echtzeit an die Planziele der Standardisierer, Akkreditierer und Quantifizierer anpassen.

Wenn damit die Forderungen der Bologna-Erklärung nach Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualitätskontrolle perfekt erfüllt wären, dann könnten sich die Lernenden und Lehrenden außerhalb dieser neuen Universitäten beziehungsweise Serverfarmen treffen und endlich wieder darüber verständigen, gemäß welchen Regeln sie eigentlich leben möchten.

Stephan Schleim ist Assistenzprofessor für Theorie und Geschichte der Psychologie an der Universität Groningen in den Niederlanden, wo er seit 2009 überwiegend lebt, lehrt und forscht.

Quelle: Telepolis <http://www.heise.de/tp/artikel/42/42040/1.html>



Andreas Dörpinghaus

Post-Bildung Vom Unort der Wissenschaft

Mit der Bologna-Reform wurde ein Systemwechsel der Universität vollzogen. Bildung und Wissenschaft wurden marginalisiert und ökonomische Gesichtspunkte leiten die Bewertung von Wissenschaft. Eine kritische Analyse.

Gegenwärtig befindet sich die Universität als Institution in einer Krise, obwohl sie im Selbstverständnis ignoriert wird. Die Krise entzündet sich an den Fragen, ob der Gedanke einer wissenschaftlichen Bildung, wie er vor allem von Wilhelm von Humboldt formuliert wird, derzeit einen Ort im Gefüge universitärer Forschung und Lehre findet und die Ausrichtung der Universität an dem Gedanken der Employability und des Kompetenzerwerbs den Kern dessen trifft, was Universitäten für Kultur und Gesellschaft bedeuten. Solche Fragen, vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Lage drängend, werden als anachronistisch abgetan. Im unbewussten Krisenmanagement werden sie randständig gehalten oder rhetorisch mehr oder weniger geistesanwesend marginalisiert. In zumeist öffentlich wirksam inszenierten Diskursen ist dagegen nach wie vor überraschend viel von Bildung die Rede, die einen quasi-religiösen Status in den mit ihr verbundenen Erwartungen erhält. Sie trägt das Heilsversprechen in eine bessere Zukunft. Doch der Streit, was Bildung sei, wird so außer Kraft gesetzt und findet, wenn überhaupt, nur noch in extraordinären Gefilden Gehör. Es gehört offenbar zur derzeitigen Verwendung des Begriffs Bildung dazu, gleichsam als seine Überlebensbedingung, die Frage nach ihrer Bedeutung, die zugleich an die Wurzeln des kulturellen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses ginge, gerade nicht zu stellen. Stattdessen wird ein Verständnis einer vermeintlichen Bildung lautstark proklamiert, das hier als Post-Bildung bezeichnet werden soll. Ihr Wesen ist das Außerkraftsetzen von Bildung durch ihre bloße Verwaltung und Kontrolle. Die Vorstellung, die zentrale Aufgabe der Universität sei die Bildung im Medium der Wissenschaft, degeneriert zu der bloßen Idee ihrer Verwaltung im Zeichen der Post-Bildung. Kurzum: Die gegenwärtige Idee der Universität ist schlichtweg nur noch ihre Verwaltung: Und zwar die Verwaltung der Wissenschaft und die Verwaltung der Verwaltung. Und in der Tat sind Reformen an Universitäten seit Jahren Verwaltungsreformen im Zeichen ihrer Ökonomisierung und Rationalisierung. Diese Post-Bildung ist dabei gänzlich wertfrei, ethisch uninteressiert, inhaltslos, reflexionsneutral, orientierungslos und partikular, dafür leistungsorientiert, kontrollbesessen und extrem evaluativ.

»Die gegenwärtige Idee der Universität ist schlichtweg nur noch ihre Verwaltung.«

Die intrinsische Motivation, die Bildung mit dem Interesse an einer Sache und der unnachgiebigen Neugier verbindet, sich Fragen zu widmen, die gerade keine unmittelbare Verwertbarkeit haben, wird zu einer extrinsischen Aufforderung, den Anforderungen der Employability und der Verwertbarkeit von Kompetenzen Folge zu leisten. Die Post-Bildung wird so zu einem äußerst effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen als volkswirtschaftlich ertragreiches Humankapital vor allem unter der Ägide der OECD, der nahezu sakraler Status zukommt. Der Mensch ist nunmehr nur noch ein Mittel zu einem ihm fremden Zweck. Der Effekt war und ist bis heute ein unpolitisches universitäres Bildungssystem, das strukturell und konzeptionell Anpassungsverhalten als Verhüllung des „blinden Gehorsams“ befördert, zur Unmündigkeit erzieht und nützliche Kompetenzen als grundständige pseudo-wissenschaftliche „Volksbildung“ vermittelt. Der intendierte Habitus eines Lebenslangen Lernalters wird zum Medium einer umfassenden Macht, die ihren Ausdruck in einer permanenten Anpassung an vorgegebene Ordnungsmuster und die Ausbildung von Kompetenzen für solche Anpassungsleistungen zum Gegenstand hat; eine neue Form biologistisch-evolutionärer Human-Metaphysik.

Kompetenz tritt an die Stelle von Bildung

Theodor W. Adorno hat bereits am Ende der 50er-Jahre verdeutlicht, dass Bildung zur Halbbildung verkommen sei. Doch die derzeitige Post-Bildung erlaubt nicht einmal mehr, anders als die Halbbildung, ein latentes, subkutaner Verständnis von Bildung, das als Folie der eigenen Unzulänglichkeit gelegentlich zu dienen in der Lage wäre. Stattdessen ersetzt Post-Bildung den Bildungsbegriff durch den operativen, positiven, evaluativen Begriff der Kompetenz, der diese Unzulänglichkeit der Halbbildung nicht einmal mehr kognitiv erlaubt, ja, kein Desiderat sieht, weil er nur noch das Gelingen kennt, gewissermaßen ein „Yes-we-can“, ein dauerhaftes „I-like-it“, eben kein Scheitern. Kompetenzen werden, anders als Bildung, lediglich trainiert oder eingeübt, und es ist immer nur eine Frage der Zeit, wann sie erworben werden. Somit kann die Post-Bildung die Frage nach Bildung aufheben und an Universitäten institutionalisiert werden, und zwar im Kern durch drei Mechanismen: Kompetenzen – so der Jargon der Post-Bildung – werden als Bildung „verkauft“, erstens, und die Illusion, durch sie gebildet zu sein, so zweitens, verhindert jede Möglichkeit, nach Bildung überhaupt noch zu fragen oder zu suchen. Zu diesen beiden Mechanismen gesellt sich ein dritter: Das Bildungssystem verspricht eine Gleichheit aller durch Bildung und legt damit zugleich den politischen Streit um Gleichheit aller bei, ja stellt die Ungleichheit so auf Dauer. Es blieb bis heute bei dieser Versprechung. Es geht nicht um den Einzelnen, nicht um Bildung und Gleichheit, sondern darum, das Bildungssystem und mit ihm die Gesellschaft in einem ökonomisch reduzierten Verständnis leistungsfähiger zu machen. Daher besteht die Logik der Post-Bildung darin, mit so wenig Mitteln wie möglich zu verbergen, dass es mit ihr nicht um Bildung geht. Sollte dies brüchig werden, müssen Reformen, Nachbesserungen oder neue Versprechungen her, die am Ende nur die Aufgabe haben, diese drei Mechanismen zu verbergen.

Permanente Kontrolle

Die Post-Bildung selbst unterliegt keiner Kontrolle, sie ist Kontrolle. Die Universitäten in allen ihren Bereichen – der Wissenschaft und der Verwaltung – sind zum Behufe des eigenen Heils dieser permanenten Kontrolle unterworfen. Ihr nach außen getragener Wille zur Selbstverbesserung gehört zur modernen Kontrolltechnologie der Post-Bildung. Auf ihn bezogen sind Menschen und Institutionen beständig defizitär – eine neue Erbsünde. Die Kontrolle wird so zu einer ‚fürsorglich‘ daherkommenden pastoralen Prozessmacht, die vermittelt, es gehe um das Heil der Beteiligten, um den Schlüssel zum Erfolg. Die moderne Selbstentzifferung des Post-Bildungs-Subjekts, also die Weise, wie Menschen und Institutionen sich selbst verstehen sollen, geschieht somit nicht mehr vor dem Hintergrund eines quasi göttlichen Gebots oder Verbots, sondern lediglich in Orientierung an die potenziell geforderte Selbstbesserung und der Qualitätssicherung. Diese Kontrolle braucht allerdings radikale Sichtbarkeit.

»» Bologna« steht am Ende für eine umfassende Normalisierung im Zeichen der Gleichheit im Ungleichen.«

Mit „Bologna“ konnte die Universität reformiert, das heißt an die Struktur einer alles verwaltenden Kontrollgesellschaft angepasst werden. „Bologna“ steht so am Ende für eine umfassende Normalisierung im Zeichen der Gleichheit im Ungleichen. Doch die Universitäten kranken am Ende nicht an Bologna, eher Symptom als Ursache, sondern vielmehr an einer Autoimmunerkrankung. Der immunologische Schutz der Universität war stets eine regulative Idee der wissenschaftlichen Bildung, der Glaube an Wahrheit und Erkenntnis sowie die leidenschaftliche Neugier in der Weltbegegnung. Die konstatierte Auflösung der Universität als Ort von Bildung, Wissenschaft und Erkenntnis erfolgt von innen, am Ende durch die Stilllegung ihrer Frage nach der Bildung des Menschen im Medium der Wissenschaft und so, in der Folge, durch ihre Entpolitisierung. Mit ihrer zunehmend fehlenden Möglichkeit der Orientierung an Bildung verliert sie ihr anachronistisches und widerständiges, d.i. ihr politisches Potenzial. Gerade gegen den Zugriff ihrer Indienstnahme formierte sich die Universität immer wieder verändert in ihrer Autonomie und Widerständigkeit. Daher betonte Wilhelm von Humboldt stets die Wichtigkeit der Selbstzweckhaftigkeit der Bildung, die er mit der politischen Autonomie der Universität sowie ihrer konstitutiven Freiheit in Forschung und Lehre zu verbinden wusste. Jede Freiheit oder Autonomie bleibt auf die Machtstrukturen bezogen, die sie einschränken oder verhindern will. Das an die Universitäten herangetragene Diktat der Nützlichkeit und der Widerstreit gegen diese Indienstnahme müssen also aufeinander bezogen bleiben. Darin ist die Universität stets der Idee nach, die als regulative quasi per definitionem nicht faktisch sein darf, politisch, und zwar im Widerstand und Widerstreit gegen ihre Bevormundung und Entmündigung. Dieser dialektische Widerstreit von wissenschaftlicher Bildung und ihrer ideologischen Festschreibung ist konstitutives Moment sowohl der Erneuerung wissenschaftlicher Erkenntnisse als auch des politischen Aufbegehrens heteronomer und restaurativer Zugriffe.

Normalisierungsdiskurs

Dieser gesellschaftliche und kulturelle Streit um Bildung wird durch die Post-Bildung, die in der Bolognareform einen vorläufigen Höhepunkt erlangt, außer Kraft gesetzt, indem sie ihn in einen universalistischen verwaltend-kontrollierenden Normalisierungsdiskurs überführt. Während der dialektische Widerstreit ein offener Prozess der mitunter wechselseitigen Beförderung ist, kennt der Normalisierungsdiskurs der Post-Bildung keine Grammatik des Begriffs Bildung, die über das Ver-

ständnis von Bildung zu verhandeln erlaubte. Das heißt, die Logik von Bildung wird der Logik der Post-Bildung machtvoll untergeordnet und nach deren Regeln gerichtet, verwaltet und somit stillgelegt. Eine im Grunde partikuläre Logik also, die der Verwaltung und Kontrolle, universalisiert sich und wird zur Logik bzw. zu der Idee der Universität schlechthin. Der Normalisierungsdiskurs der Post-Bildung wahrt dabei den Anschein des Strittigen, so sind Wettbewerbe, Rankings, Akkreditierungen sowie Evaluationen (usw.) kompensatorische Inszenierungen des Streitbaren. Das Kompetenzmodell ist dabei die mehr oder weniger geheime Grammatik der Post-Bildung und soll am Ende die effektive Selbststeuerung einer permanenten Anpassung an die potenziellen, in der Regel späterhin gesellschaftlichen, insbesondere beruflich inspirierten Ansprüche und Normalisierungen etablieren.

Für Wilhelm von Humboldt war die Universität ein Ort der Freiheit in Forschung und Lehre, getragen vom gemeinsamen Interesse an wissenschaftlichen Fragen. Die Schule habe es mit fertigem Wissen zu tun, die Universität gerade nicht. Die Idee der Universität im Anschluss an Wilhelm von Humboldt ist mit der Vorstellung verbunden, Wissenschaft sei ein offener Prozess, der durch ein Nicht-Wissen getragen ist, das das Interesse und die Neugier wach hält. Doch nur inhaltliche Auseinandersetzungen mit Gegenständen, die umständlich sind und gerade nicht voraussetzungslos ergriffen werden können (Adorno), fördern Bildungsprozesse. Beschämend sind Zeiten, die solcher Erwähnung bedürfen. Es geht also bei der wissenschaftlichen Bildung nicht um die Anhäufung von mehr oder weniger nützlichen Teilkompetenzen, sondern um ein vielseitiges Interesse für diejenigen Fragen, die zur Orientierung wichtig sind und auf die Menschen gemeinsame Antworten als Sinnentwürfe suchen.

Bildung als Distanzleistung

Post-Bildung und Bildung, das wird deutlich, folgen also schlichtweg entgegengesetzten Logiken, sie sind gleichsam nicht kompatible „Programmiersprachen“. Genauer: Während Post-Bildung über ihre Grammatik des Kompetenzmodells eine Anpassungsleistung intendiert, ist Bildung schlichtweg eine Distanzleistung. Bildung markiert das reflexive Moment einer Erfahrung, die zum Tribunal des bisher Gedachten wird. In seinem Fragment zur Theorie der Bildung des Menschen bezieht Wilhelm von Humboldt die für jede Erfahrung konstitutive Wechselwirkung von Begriff und Anschauung auf den Bildungsbegriff und begründet somit den unlösbaren Zusammenhang von Bildung und Erfahrung. Das Verständnis von Bildung muss sich allein aus der Reflexivität dieser Erfahrung selbst herleiten. Daher rührt Kants berühmte Warnung, dass Begriffe ohne Anschauung leer seien, also über keinerlei Gehalt verfügen. Anschauungen ohne Begriffe wiederum seien blind, das heißt, sie können sich in keiner Weise verstehend auf die Welt richten. Mit anderen Worten und verkürzt formuliert: Ohne Bildung sind Menschen quasi blind. Und Bildung ist eine Fähigkeit der Distanz, die gleichsam das Sehen erlaubt.

Diese Distanzleistung, die in nuce Resultat natürlicher begrifflicher Fähigkeiten des Menschen ist, findet ihren alleinigen Ausdruck in der Zeit, und zwar als Verzögerung (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff 2012). Mit anderen Worten: Die Verzögerung der Zeit ist diejenige Form der Distanz, die der Reflexivität der Erfahrung sowie dem Verstehen innewohnt und die notwendige Bedingung von Bildungsprozessen ist. Sie markiert als ein Grenzphänomen gerade den Übergang von der bloßen Nutzbarmachung von etwas im Kontext der Post-Bildung hin zur reflexiven Frage nach seinem Sinn und seiner Bedeutung. „Um zu reflectieren“, so Wilhelm von Humboldt, „muss der Geist in seiner fortschreitenden Tätigkeit einen Augenblick still stehn“ (Humboldt, W. v.: Werke Bd. V. Darmstadt 2002, S. 97).

»Die Universität verliert ihr anachronistisches und widerständiges Potenzial.«

Als begriffliche Wesen leben Menschen vor allem in einer Welt des Sinns, nicht in einer Umwelt, der sie sich lediglich stets anzupassen hätten. Die Anpassung kennt keine Wechselwirkung, keine begriffliche Gestaltung von Welt, keine Weltmodellierung, keine Neugier. Den Menschen zu behandeln, als bestünde sein Leben ausschließlich in der Anpassung an Vorgegebenes, ihm nicht die Fähigkeit der Gestaltung zu gestatten und ihn somit zu unterstützen, sein Leben „in die eigene Hand“ zu nehmen, beraubt ihn ethisch einer Würde, so schwer dieser Begriff auch wiegt, die für das Zusammenleben schwer verzichtbar ist.

Freiheit in Forschung und Lehre

Universitäten berufen sich zu Recht auf Freiheit in Forschung und Lehre, die immerhin Bestandteil des Grundgesetzes ist. Doch kündigt die Statik und die juristische Festschreibung von Studienqualifikationen diese Einheit auf. Bologna ist weder mit der Freiheit von Forschung und Lehre noch mit der Einheit von Forschung und Lehre vereinbar. Die Freiheit in und die Einheit von Forschung und Lehre haben ihren Ursprung im Widerstand gegen ein vormodernes statisches Wissenschaftssystem, das Wissen an Universitäten weitgehend nur noch kanonisch reproduzierte. Dagegen war die Idee der Einheit von Forschung und Lehre, ein offenes Wissenschaftssystem zu begründen, das sich aus der Offenheit der Forschung ergibt. Wissenschaft wird so zu einem offenen, nicht abschließbaren Prozess des Fragens und des bleibenden forschenden Interesses. Bologna ist so betrachtet ein problematischer Rückfall in die Trennung von Forschung und Lehre. Forschung sollte die Lehre dynamisieren.

Stattdessen wird heute fertiges, abgeschlossenes, zur Prüfung generiertes Wissen gelehrt, das nach Humboldt auf dem Niveau des Schulunterrichts situiert ist. Vielmehr muss die Ordnung, die das Wissen feststellt, im universitären Studium aufgebrochen werden. Es darf nicht nur ein Recht auf Freiheit respektive Einheit von Forschung und Lehre geben, sondern zugleich ein Recht auf die Freiheit des Lernens und der Neugier. Studierende müssen eine kritische Haltung zur Wissenschaft haben dürfen, anderenfalls ersetzt der Glaube die Wissenschaft. Sie müssen zu selbstständigen Urteilen kommen können, nicht nur Punkte sammeln wie bei Payback. Wir sind als Lehrende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, keine Lehrerinnen und Lehrer, Studierende sind angehende Akademikerinnen und Akademiker, keine Schülerinnen und Schüler. Die wissenschaftliche Lehre ist keine schulische Lehre.

»Es geht in der Überwindung universitärer Krisen stets um die Bewahrung eines wissenschaftlichen Zugangs zur Welt.«

Es geht in der Überwindung universitärer Krisen stets um die Bewahrung eines wissenschaftlichen Zuganges zur Welt, der die Universitäten historisch kontingent legitimiert und eine Kulturleistung ist. Die Universität lebt von ihrer Freiheit in Forschung, Lehre und Lernen. Sie ist selbst, obwohl Institution, stets eine Werdende im Prozess der Wissenschaft und auf die Erneuerung durch die Nachkommen angewiesen. Bildung und Lernen werden in der Post-Bildung nicht mehr als Prozess begriffen, sondern nur noch als Ergebnis, als Outcome, das nach Standards formal bewertet wird. Die Gleichheit im Ungleichen ist das Ziel. Die Bolognareform hat eine Implikations- oder Folgegrammatik, die aus ihrer Kompetenzorientierung folgt: Nicht mehr die Wissenschaften oder ihr Zugang zum Wissen strukturieren das Studium, sondern der Gedanke programmatisch inhaltsabstinenter formal-modularisierter Zusammenstellungen von quantitativer Zeit, die sogenannten Workloads, die praktische Anwendbarkeit suggerieren. Die komplexe Vorstellung dagegen eines wie auch immer vorgestellten und ausdifferenzierten Horizonts einer Wissenschaft, also eines in sich sperrigen Gebietes, das „umständlich“ ist, wird obsolet. An ihre Stelle treten vielmehr additive, überprüfbare Abfolgen. Eine radikale Linearität im verschulten Gleichschritt der Kohorten. Kompetenzen sind stets partikular, sie addieren sich aber nicht zu einem guten Leben auf (Aristoteles), sondern sie erhalten ihren Sinn nur durch die Vorstellung und den Begriff der Bildung, die den Horizont und die Orientierung des Handelns ausmacht. Mit anderen Worten: Bildung ist nicht teilbar. Ein Freiraum der rekursiven Entwicklung von Persönlichkeit oder eines mündigen Ethos ist in der Post-Bildung nicht vorgesehen. Vielmehr tritt die Akkreditierung des Lebens an die Stelle mündiger Lebensführung. Universitäten werden nicht nur akkreditiert, sie sind selbst Akkreditierungsagenturen geworden, die nur noch Kompetenzen akkreditieren. Sie akkreditieren Menschen. Der Gedanke der infiniten Akkreditierung liegt nicht fern. So besteht nicht mehr der Ruf nach einem unbewegten Beweger, wohl aber nach einem unakkreditierten Akkreditierer.

Mit „Bologna“ wurde endgültig ein Systemwechsel der Universität vollzogen, der Bildung und Wissenschaft marginalisiert und selbst nur noch nach ökonomischen Gesichtspunkten, weniger nach wissenschaftlichem Wert bemisst. Universitäten verdienen nicht die öffentlichen Gelder, wenn sie zu „polizeilichen“ Dienstleitern und Handlangern degradiert werden, wenn sie dem Diktat der Nützlichkeit verschrieben werden, Auftragsforschung betreiben und durch Forschungsdogmen ihre Freiheit, Kreativität und das Spielerische verlieren. Universitäten sollten ihrer eigenen Dialektik von Bildung und Post-Bildung reflexiv begegnen und als neue quasi politische Aufgabe und als Bestandteil der eigenen Wissenschaft selbst betrachten. Universitäten brauchen Freiheit, sonst sind sie das Geld nicht wert, das man ihnen permanent kürzt. Universitäten sind auf Krisen spezialisiert, an ihnen brechen immer auch wichtige gesellschaftliche und kulturelle Problemlagen auf. Umso wichtiger ist es, dass sie auf Krisen antworten. Derzeit herrscht weitgehend Stille.

Vom Autor liegt zum Thema vor: Dörpinghaus, A./Uphoff, I. K. (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt.

Quelle: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=16500>



Das öffentliche Schulsystem in der Privatisierungszange

Ein kleiner Verein greift mit einer neuen Publikation in die Debatte um die Privatisierung öffentlicher Bildung ein. Neben der „Verbetriebswirtschaftlichung“ von innen, beispielsweise mittels New Public Management, und Privatisierung von außen, etwa mittels der Austrocknung des öffentlichen Schulsystems bei gleichzeitigem Boom privater Träger, verorten die Autoren der Streitschrift eine dritte Flanke des Angriffs auf das staatliche Bildungsmonopol. **Jens Wernicke** sprach hierzu mit **Reinhard Frankl**, Vorsitzender des GEW-Bezirksverbands Unterfranken und Mitglied im Vorstand von KLARtext e.V.

Herr Frankl, unter Ihrer Federführung entstand gerade im Verein KLARtext e.V. eine Broschüre, die sich gegen zunehmende Liberalisierungs-, Dezentralisierungs- und Deregulierungstendenzen im Bildungswesen, die Sie unter dem Stichwort „Kommunalisierung“ zusammenfassen, richtet. Was ist das Anliegen der Streitschrift und worum geht es genau?

Mit der neoliberalen Wende Anfang der 1970er Jahre setzten die Angriffe auf die öffentlichen Versorgungs- und Vorsorgesysteme inklusive des öffentlichen Bildungssektors ein. Dazu gehörte seit den ersten „Freilandversuchen“ von Pinochets Chicago Boys auch die Übergabe der Grund- und Mittelschulen an die Kommunalverwaltungen mit den bekannten Folgen von Privatisierungen.

Seit den neunziger Jahren sehen wir auch in Deutschland diese Angriffe. Zunächst in einer Zangenbewegung von internationalen Diensthandelsabkommen wie zum Beispiel GATS einerseits und der mittlerweile flächendeckenden Einführung der „Neuen“ Verwaltungssteuerung andererseits. Nun macht mit dem Diskurs um „kommunale Bildungslandschaften“ Pinochets Kommunalisierung auch bei uns Schule: eine dritte Angriffsflanke ist eröffnet.

Mit unserer Broschüre wollen wir mittels kritischer Beiträge Menschen in der direkten Auseinandersetzung um „Bildungspolitik vor Ort“ Argumente an die Hand geben, mit denen bei der herrschenden polit-ökonomischen Großwetterlage diese dritte Angriffsvariante zurückgewiesen werden kann. Die Auswahl unserer Beiträge macht dabei vielleicht schon deutlich, dass uns die Manier eines Besinnungsaufsatzes mit Pros und Contras dabei nicht als das angemessene Mittel im Verteidigungskampf der Interessen der abhängig Beschäftigten und Bildungsteilnehmenden erscheint.

Warum soll im Bildungsbereich Kommunalisierung denn schlecht sein, wo sie doch in anderen Versorgungsbereichen, man denke an Energie oder Wasser, von Kritikern der herrschenden Politik gerade angestrebt wird? Auch im Bildungsbereich heißt es doch zu Recht: Bildung geschieht vor Ort...

Die Kommunalisierungs- bzw. Re-Kommunalisierungsinitiativen bei Energie, Wasser oder Müll haben das Ziel, aufgrund der für die lohnabhängigen Menschen sehr teuren Privatisierungserfahrungen diese Bereiche über die Kommunalisierung und Dezentralisierung den großen Konzernen – am besten der Profitorientierung überhaupt – zu entreißen, die Versorgungskreisläufe kürzer, direkter und somit übersichtlicher und ökologischer zu gestalten, ja, sie in öffentliche Kontrolle zurück zu führen.

Die derzeit diskutierte Kommunalisierung im Bildungsbereich wird jedoch, auf die schlechte Kassenlage der Kommunen schiekend, von Kräften insbesondere aus den konzernnahen großen Stiftungen vorangetrieben, um umgekehrt mittels einer Dezentralisierung und Deregulierung der Bildungszuständigkeiten ganz explizit den roten Teppich für eine spätere Privatisierung gerade im Schulbereich auszurollen, nachdem diese in anderen Bildungsbereichen, man denke nur an die Erwachsenen- und Weiterbildung, an die Hochschulen, aber auch an die Vorschulische Bildung, ja bereits wesentlich weiter vorangeschritten ist.

Attac, wo Sie selbst ja organisiert sind, skandiert „Think global, act local!“. Insofern scheint mir mehr Bildungsinitiative in den Kommunen, mehr Vernetzung und Engagement vor Ort doch tatsächlich angezeigt zu sein.

Die Attac-Parole bedeutet für mich, bei lokalen Aktionen immer auch die globalen Zusammenhänge zu berücksichtigen. Gerade das habe ich eben versucht, und das tun auch die Autoren der Broschüre. Es ist auch nichts dagegen einzuwenden, lokale Verwaltungsstrukturen zu vernetzen und übersichtlicher zu machen. Auch übersichtlichere Bildungs- und insbesondere Schulstrukturen sind angesagt.

Im schulischen Bereich plädieren wir allerdings dafür, endlich die Sache an der Wurzel anzupacken und den Weg eines öffentlichen Schulsystems aus einem Guss zu gehen, statt die Zergliedertheit immer weiter zu treiben. Damit wäre neben dem nötigen und einzig konsequenten Schritt in Richtung Inklusion auch sehr viel an verwaltungstechnischer Übersichtlichkeit gewonnen, wie man unschwer in den Ländern beobachten kann, wo eine Schule für alle seit Jahrzehnten normal ist.

Dieser Strukturwandel ist allerdings weniger über lokale Einzelaktionen als vielmehr auf dem Weg einer landesweiten beziehungsweise sogar bundesweiten bildungspolitischen Reform zu erreichen. Er könnte auch gerne von unten, also aus den Gemeinden, unterstützt werden – die derzeitigen Prozesse in Sachen „Kommunalisierung“ oder „Bildungsregionen“ bilden das aber eben ausdrücklich nicht ab, sondern zielen mit ihrem Vernetzungsaktionismus eher darauf, bereits vorhandene private Bildungsinstitutionen und -trägerschaften gleichberechtigt neben die öffentlichen Angebote zu stellen, wenn nicht sogar schon öffentliche Angebote zugunsten privater abgebaut worden sind. Das Ziel solcher „lokaler Aktionen“ scheint uns recht eindeutig zu sein. Hier geht es letztlich um die Gewöhnung daran, dass die Kostenstellen für die sozialen Bedürfnisse des Gemeinwesens entweder

billig ins Ehrenamt abgedrückt oder von privatwirtschaftlichen „Lösungen“ aufgefangen, sprich der privaten oder Gebührenfinanzierung und damit der Profitorientierung preisgegeben werden. Das ist auch das Ziel der genannten Stiftungen, die diesbezüglich bereits in den Kommunen aktiv geworden sind.

Haben Sie denn einen Beleg hierfür, dass das, was Sie attestieren, die Strategie im Hintergrund solcher Bemühungen ist?

Die Unterfinanzierung des öffentlichen Sektors, insbesondere im Bildungsbereich, ist seit Mitte der Neunziger schlicht Fakt. Und der vor einigen Jahren verstorbene Stiftungspatriarch Reinhard Mohn, dessen neoliberal ausgerichtete Stiftung auch das Schlagwort der „Kommunalen Bildungslandschaften“ prägte, hat damals bereits ganz offen und deutlich gesagt, es wäre ein Segen, dass den öffentlichen Kassen das Geld ausgehe, denn nun könne endlich das notwendige Umdenken – nämlich in Richtung Zurückdrängen des Staates und damit der Privatisierungen – in Gang gesetzt werden.

Entsprechend sind die Aktivitäten nicht nur seiner Stiftung denn auch ausgerichtet. Im Aufsatz „Marktbereitung im Bildungssystem“ der Broschüre wird mehrfach aus Papieren des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge zitiert, der ebenfalls eindeutig in diese Richtung zielt. Ganz offen wird dort angesprochen, dass es zur Zusammenarbeit vor allem der Bereiche Jugendhilfe, Schule und Wirtschaft im Bildungsbereich vermeintlich gar „keine Alternative“ gäbe.

Aber glauben Sie denn ernsthaft, dass alle, die sich nun für „bessere Bildung in der Kommune“ einsetzen, auf die Privatisierung von Schulen etc. abzielen?

Nun, da sprechen wir jetzt über den altbekannten Unterschied zwischen individuellen Ansätzen und Absichten auf der einen und dem objektiven Wirken von Engagement und Aktivität auf der anderen Seite. Die Übernahme von Bildungsverantwortung auf kommunaler Ebene selbst stellt ja auch noch nicht die befürchtete Privatisierung dar, sie ist ja quasi erst der rote Teppich, der dieser den Weg auslegt und ebnet. Wenn es über die Länder- und Bundesfinanzen nicht gewährleistet wurde, müssen sich die hier Engagierten schlicht fragen lassen, wie soll es denn dann aber mittels der noch schlechteren Kassenlage der Kommunen möglich sein, die Unterfinanzierung der öffentlichen Bildung zu wuppen – die ja in kommunaler Hand zunächst vielleicht noch weiterhin öffentlich bliebe, wenn sie denn da bliebe.

Und genau da liegt dann auch der Hase im Pfeffer... Denn wie bereits an Beispielen aus Bayern, die wir in der Broschüre anführen, zu sehen ist, sehen sich die Kommunen angesichts ihrer Haushaltsprobleme immer mehr außerstande, Bildungseinrichtungen wirklich zu halten und gehen früher oder später dazu über, diese an private Träger zu verscherbeln. Und diese Konsequenz soll dann Zufall sein? Wir jedenfalls glauben nicht daran. Und ich werde auch nicht müde, in diesem Kontext aus einem denkwürdigen Strategiepapier der OECD zu zitieren. Dort heißt es, und deutlicher kann man es wohl kaum ankündigen:

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

Gibt es denn Erfahrungen aus anderen Ländern im Diskurs um Kommunalisierung und Privatisierung? Wie läuft es beispielsweise in Schweden, dem bisherigen Bildungsmusterland, dessen Schulsystem vor einigen Jahren kommunalisiert worden ist?

Unser Autor Uli Ludwig hat für uns den Geschäftsführer des schwedischen Zentralverbandes der Lehrerinnen und Lehrer, Lars Hallenberg, interviewt, der sehr eindrücklich schildert, wie drastisch die Kommunalisierung der Schulen in Schweden dort die Arbeitsbedingungen verschlechtert und letztlich zur massenhaften Einführung der privaten so genannten „Freien Schulen“ geführt hat. Ludwig stellt in einem eigenen Aufsatz denn auch die schwedische Kommunalisierung der öffentlichen Schulen als neoliberales Projekt dar und entkleidet damit zugleich den Mythos vom schwedischen Bildungsmusterland.

Und wie verhält es sich mit dem oft bemühten Vorbild USA, wo das öffentliche Schulsystem schon immer in kommunaler Hand war?

Matthias Holland-Letz, Diplom-Volkswirt und freier Fachjournalist für Politik und Wirtschaft, der unter anderem für die Privatisierungsreporte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) verantwortlich zeichnet, gibt mit seinem Beitrag „Schul-Privatisierung in den USA. Charter Schools auf dem Vormarsch“ eine Antwort auch auf diese Frage. Dabei zeichnet er nicht nur ein Bild vom zunehmenden Niedergang des öffentlichen Bildungssystems in den USA, sondern konstatiert auch bereits den Beginn des Einmarsches charter-school-ähnlicher Einrichtungen in die deutsche „Bildungslandschaft“.

Die Strategie der Verteidiger des öffentlichen Schulsystems sollte in den nächsten Jahren also sein...

...zunächst weiterhin die Lage so gut und genau zu beobachten und zu analysieren, wie es zum Beispiel Herbert Storn in seinem Aufsatz über die Erfahrungen in Frankfurt tut, um mit dieser Analyse dann vor Ort aber auch landes- und bundesweit aufklären und die laufenden Privatisierungstendenzen angreifen zu können. Wir hoffen, mit unserer Broschüre einen Beitrag dazu geleistet zu haben. Gleichzeitig muss um eine auskömmliche Steuerfinanzierung zur qualitativ hochwertigen Erfüllung der öffentlichen Bildungsaufgaben gekämpft werden. Hier muss auch die Bildungsgewerkschaft GEW ihre Aktivitäten noch entschiedener ausweiten. Denn ein gutes öffentliches Bildungssystem nach dem Motto „Freier Zugang statt freier Handel!“ ist und bleibt die beste Bastion gegen Angriffe von privat interessierter Seite.

Vielen Dank für das Gespräch

Reinhard Frankl ist Grund- und Hauptschullehrer im Landkreis Aschaffenburg und hat seit Ende der 80-iger Jahre Funktionen auf verschiedenen Gliederungsebenen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) inne. 2005-2012 war er unter anderem Sprecher der AG Bildungsfinanzierung beim Hauptvorstand der GEW. Seit einigen Jahren ist er zudem Sprecher von Attac Aschaffenburg und Vorstandsmitglied von KLARtext e.V.

Die erwähnte Broschüre wird von KLARtext e.V. mit Unterstützung des Vereins Schule und Erziehung Aschaffenburg und der GEW Hessen herausgegeben und kann gegen eine Spende (mindestens 2 Euro) plus evtl. Versandkosten über [info\(at\)klartext-info.de](mailto:info(at)klartext-info.de) bestellt werden. Zudem steht ihr Inhaltsverzeichnis auch zum Download [PDF - 337 KB] bereit.
<http://www.nachdenkseiten.de/?p=21109> - top

Quelle: Nachdenkseiten 17.3.2014



Brigitte Schumann

20 Jahre Salamanca Erklärung der UNESCO, aber die Umsetzung in Deutschland lässt auf sich warten.

Vor zwanzig Jahren haben Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen auf der Weltkonferenz der UN-Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) vom 7. - 10. Juni in Salamanca (Spanien) die gleichnamige Erklärung zusammen mit dem „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verabschiedet. Auch wenn es sich dabei nur um eine menschenrechtliche Empfehlung an die internationale Staatengemeinschaft ohne Rechtsverbindlichkeit handelt, so bezeichnet die Deutsche UNESCO-Kommission die Erklärung doch völlig zu Recht „als Meilenstein auf dem Weg zur Verankerung inklusiver Bildung“. Angesichts der herausragenden und wegweisenden Bedeutung dieses internationalen Dokuments, das auch von Deutschland mitgetragen wurde, drängt sich die Frage auf, was die Bildungspolitik und die Deutsche UNESCO-Kommission bis heute getan haben, um das Konzept der inklusiven Bildung in Deutschland gesellschaftlich zu verbreiten, zu verankern und umzusetzen.

Eine Schule für alle - auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Die Salamanca Erklärung der UNESCO bekräftigt das in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte schon 1948 verankerte Recht eines jeden Menschen auf hochwertige Bildung. Um dieses Recht für alle unabhängig von individuellen Unterschieden zu sichern, empfiehlt die UNESCO in ihrer Erklärung das Konzept für inklusive Bildung und erläutert es eingehend in dem Aktionsrahmen. Alle Regierungen werden eindringlich aufgefordert, ihren Schulsystemen eine inklusive Orientierung zu geben und ihre Schulen bei der Entwicklung einer kindgerechten Pädagogik zu unterstützen.

Dass alle Kinder miteinander lernen, „unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten“, wird zum Leitprinzip der inklusiven Pädagogik erhoben. Als dringlich und notwendig wird anerkannt, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen unabhängig von ihren individuellen Lernschwierigkeiten, Beeinträchtigungen und Behinderungen innerhalb des Regelschulwesens unterrichtet werden. Das Konzept basiert auf der menschenrechtlichen Überzeugung, dass „menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an das Kind angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll. Eine kindzentrierte Pädagogik ist für alle Kinder und in der Folge für die gesamte Gesellschaft von Nutzen“, denn sie ist das beste Mittel, „um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen... und um eine inklusive Gesellschaft aufzubauen“.

Die Deutsche UNESCO-Kommission - eine halbherzige Vertretung der UNESCO

Nur wer ideologische Scheuklappen hat, kann Schulstrukturen, die ein Sortieren und Aussortieren von Kindern und Jugendlichen zum Leitprinzip erheben, mit inklusiver Bildung vereinbar finden. Insofern waren die deutsche Bildungspolitik und die Deutsche UNESCO-Kommission mit der Salamanca Resolution besonders herausgefordert, über die gesellschaftliche Bedeutung der Resolution breit aufzuklären und für einen Paradigmenwechsel von der Selektion zur Inklusion zu werben bzw. diesen rechtlich, strukturell und pädagogisch einzuleiten.

Im Ergebnis ist jedoch festzuhalten, dass das menschenrechtsbasierte Konzept einer inklusiven Bildung mit der Zielperspektive einer Schule für alle weder von der Deutschen UNESCO-Kommission noch von der Bildungspolitik gesellschaftlich kommuniziert, geschweige denn umgesetzt wurde. Während andere europäische Länder in Orientierung an der Salamanca Erklärung damit begannen, ihre eingliedrigen Gesamtschulsysteme für Kinder mit Behinderungen zu öffnen, wurden Schulstruktur-reformen in Deutschland mit einem politischen Denkverbot belegt.

Spätestens mit der seit 2009 für Deutschland rechtsverbindlich geltenden UN-Behindertenrechtskonvention, die sich mit der Forderung nach inklusiver Bildung inhaltlich rückbezieht auf die Empfehlung der Salamanca Erklärung, ist bildungspolitisch mit Nachdruck einzufordern, dass das mehrgliedrige, selektive Schulsystem in ein eingliedriges, inklusives System transformiert wird. Nur so kann die Paradoxie von Inklusion und Selektion in unserem Schulsystem aufgehoben werden. Leider hat die Deutsche UNESCO-Kommission auf ihrem „Inklusionsgipfel“ am 19./20. März 2014 in Bonn dazu nicht den Mut gehabt. Sie vermied es bewusst, die schulstrukturell verankerte Selektion als Barriere für Inklusion zu benennen und sich für eine umfassende Schulstrukturreform auszusprechen.

Politischer Druck von „außen“

Während zwanzig Jahre nach Salamanca die Deutsche UNESCO-Kommission es ablehnt, die „Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland“ mit der Kritik am gegliederten selektiven Schulsystem zu „befrachten“, sind wir auf politischen Druck und Aufklärung von „außen“ angewiesen. Wie beschämend!

In seiner 65. Sitzung am 31. Januar 2014 hat der UN-Fachausschuss für die Rechte des Kindes in Genf „Abschließende Bemerkungen“ zu dem 3. und 4. Staatenbericht Deutschlands formuliert (http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/DEU/CRC_C_DEU_CO_3-4_16304_E.pdf) und damit die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland einer umfassenden und detaillierten Bewertung unterzogen. Dabei ist auch die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle Kinder in Deutschland durch das international besetzte, unabhängige Expertengremium kritisch beleuchtet worden.

Der Ausschuss kritisiert den nicht-inklusive Charakter des deutschen Schulsystems. Er bemängelt die hohe Anzahl der Kinder in Sonderschulen, insbesondere im Sekundarbereich, sowie die unzureichenden individuellen Unterstützungsleistungen und die immer noch in einigen Bundesländern geltende Praxis, Kinder mit Behinderungen gegen den Willen ihrer Eltern zu Sonderschulen zu überweisen. Er kritisiert die segregierende Wirkung der hierarchisch gegliederten Schulformen mit der äußerst frühen Aufteilung der Kinder auf unterschiedlich anspruchsvolle Schultypen, der kaum korrigierbaren Festlegung auf eine bestimmte Schullaufbahn und der strukturellen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Unter ausdrücklichem Verweis auf den 2007 abgegebenen Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz, über das deutsche Schulsystem spricht der UN-Fachausschuss die Empfehlung aus, die verschiedenen Schulsysteme in den Bundesländern anzugleichen, das gegenwärtige gegliederte Schulsystem einer Revision zu unterziehen und es inklusiv zu gestalten.

Wer hat das Sagen?

Laut Satzung ist es die Aufgabe der Deutschen UNESCO-Kommission, „die Bundesregierung, den Bundestag und die übrigen zuständigen Stellen in allen Fragen zu beraten, die sich aus der Mitgliedschaft der Bundesrepublik in der UNESCO ergeben.“ Sie soll Ziele und Projekte der UNESCO in der deutschen Politik, der Fachwelt und der Öffentlichkeit vermitteln und so „zu einer weltoffenen Wissensgesellschaft in Deutschland“ beitragen. Ein Blick auf die personelle Besetzung der Organe und Gremien der Deutschen UNESCO-Kommission genügt um zu wissen, warum die bildungspolitischen Ziele der UNESCO unzureichend kommuniziert werden. Diejenigen, die beraten werden sollen, sind u.a. in der Kommission selbst vertreten als Mitglieder des Bundestages, der Bundesregierung und der Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder. Damit sind die Parteien entsprechend ihrem politischen Kräfteverhältnis dort abgebildet. Kein Wunder, dass bei dieser parteipolitischen Verflechtung nur der kleinste gemeinsame Nenner in Fragen von grundsätzlicher Bedeutung vorgegeben ist.

Quelle: Forum Kritische Pädagogik - <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?p=391>



Magda von Garrel

Zwischenruf

Inklusion ist kein anderes Wort für Nachhilfe

Hinsichtlich der inklusiven Beschulung befindet sich Deutschland gegenwärtig in einer Umbruchphase, die durch ein stark gespaltenes Verhältnis zur Inklusion gekennzeichnet ist: Während einerseits die Idee als solche mehrheitlich befürwortet wird, kommt es andererseits immer wieder zu Abwehrversuchen, sobald es um die konkrete Aufnahme behinderter Schüler/innen in das Regelschulsystem geht. Teilweise sind die dabei geäußerten Vorbehalte (zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt) durchaus berechtigt, aber es gibt auch solche, die eher auf ein Unverständnis des inklusiven Anliegens schließen lassen.

Zur letztgenannten Kategorie gehört die Begründung, mit der dem geistig behinderten Schüler Henri (Down-Syndrom) der Wechsel auf ein bestimmtes Gymnasium verwehrt worden ist. Unter weitgehender Ausblendung der von der Mutter vorgetragenen Intention (d.h. der Möglichkeit eines Zusammenbleibens ihres Sohnes mit den Freunden aus der Grundschulzeit) wurde darauf verwiesen, dass sich der Schüler wegen seiner Unfähigkeit, dem Unterricht folgen und das Abitur ablegen zu können, immer unterlegen fühlen würde und genau davor geschützt werden müsse.

Damit wird deutlich, dass in diesem (wahrscheinlich gar nicht so seltenen) Fall Inklusion als ein Bemühen verstanden wird, behinderte Schüler/innen so weit wie möglich an die Leistungsfähigkeit normaler Schüler/innen heranzuführen und ein Eingliederungsversuch nur dann Sinn macht, wenn die entsprechenden Anstrengungen nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. Bei einem solchen Verständnis läuft Inklusion nicht auf Zugehörigkeit trotz Unterschiedlichkeit, sondern auf bestmögliche Angleichung hinaus.

Für alle Schüler/innen mit Lernproblemen hätte dieser Ansatz zur Folge, dass inklusiver Unterricht in Form eines schulinternen Nachhilfeunterrichts durchgeführt würde, der sicherlich oft das erbrächte, wovor Henri geschützt werden soll, d.h. die Erkenntnis, dass trotz intensiver Nachhilfe ein leistungsmäßig der Gleichstand nie erreicht werden kann. Mit anderen Worten käme es bei diesem Verständnis von Inklusion zu einer Fortführung der bereits in der Grundschulzeit mehr oder weniger stark erlebten Ungleichheit.

Generell anders kann es aussehen, wenn wir uns von der Vorstellung lösen, dass Wert und (Selbst-) Wertschätzung eines Menschen in allererster Linie von der Erbringung kognitiver Leistungen abhängen. Ein dadurch veränderter Blickwinkel ermöglicht eine ganz neue Wahrnehmung der andersartigen Schüler/innen, die dann nicht länger als Störenfriede und/oder Bremsklötze empfunden, sondern als Träger/innen von Potenzialen gesehen werden, die es (zum Wohle aller!) zu entdecken und zu fördern gilt.

Im Rahmen des herkömmlichen Unterrichts ist es allerdings nicht gerade leicht, ein solches Vorhaben auch umzusetzen. Eine gangbare Zwischenstufe könnte die (von mir in einer Denkschrift zum Bildungsgipfel bereits 2008 vorgeschlagene) Einrichtung permanenter Projektabteilungen sein, in denen behinderte und nichtbehinderte Schüler/innen mehrmals im Jahr als gleichberechtigte und weitgehend eigenverantwortliche Partner an Projekten arbeiten, die von der ersten Planung bis zur abschließenden Präsentation auf die Entfaltung und Wertschätzung ganz unterschiedlicher Talente angelegt sind.

Inwieweit ein solches Konzept, wenn es denn eingeführt werden sollte, tatsächlich tragfähig ist, dürfte nicht zuletzt von den daran beteiligten Lehrerinnen und Lehrern abhängen. Gegenwärtig sieht es hinsichtlich der Entwicklung einer anderen Grundeinstellung zu den abweichenden Kindern nicht besonders gut aus, da sich die Lehrer/innen ständig neuen Anforderungen und völlig diskontinuierlichen Schulversuchen ausgesetzt sehen.

Fazit: Schulische Inklusion kann und darf nicht mit Nachhilfe gleichgesetzt werden, aber in Anbetracht der vielen überhasteten Reformversuche sowie der ohnehin oft schlechten Rahmenbedingungen ist es nicht verwunderlich, wenn Inklusion (wie seinerzeit schon die Integration) in genau dieser Form stattfindet oder (mit einer diesbezüglichen Begründung) gleich ganz abgelehnt wird. Noch kürzer: Bürokratisch verordnete Inklusion, die weder ein übereinstimmendes Konzept noch eine ausreichende Unterstützung erkennen lässt, wird eher unheilvolle als segensreiche Wirkungen entfalten.

Magda von Garrel ist Sonderpädagogin und Diplom-Politologin sowie Autorin des Buches Instandsetzungspädagogik / Integrationsansätze für lernentwöhnte Kinder, Göttingen 2012.

Die angesprochene Denkschrift trägt den Titel Ist mir doch egal! Praxisrelevante Fehler deutscher Bildungsförderung und ist erstmalig im Forum Kritische Pädagogik veröffentlicht worden.

Kontakt: M.v.Garrel@t-online.de

Quelle: Forum Kritische Pädagogik - <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2014/06/GarrelInklusion.pdf>



Brigitte Schumann

Inklusion

Was ist besser: Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule?

Zum Forscherstreit über die Förderschule oder über den Umgang mit "unerwünschten" Forschungsergebnissen

(red) Im gemeinsamen Unterricht lernen Kinder mehr, als wenn sie in Förderschulen unterrichtet werden. Dieses Ergebnis einer aktuellen Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) blieb nicht unwidersprochen. Brigitte Schumann berichtet über den Forscherstreit.

Die Ergebnisse aus der aktuellen Studie "Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser?" des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) haben das bestätigt, was schon frühere wissenschaftliche Studien empirisch belegen konnten: Kinder mit Behinderungen lernen im Gemeinsamen Unterricht erfolgreicher als in der Sonder-/Förderschule.

Prof. Elke Wild, Leiterin des laufenden Forschungsprojektes BiLieF (Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements), bestreitet in den Medien jedoch vehement den Wert und die Aussagekraft der IQB- Studie. Und das, obwohl ihre eigenen Ergebnisse aus der ersten Erhebungswelle in die gleiche Richtung gehen. Wer sich so mit dem IQB anlegt, das sich zu den wichtigsten Instituten für empirische Bildungsforschung in Deutschland zählt, muss schon sehr gute Gründe haben.

Die Verteidigung der Förderschule

Darum genau geht es. Dazu dient die Kritik am IQB. Dazu ist auch das Mittel der Relativierung eigener Forschungsergebnisse recht. Trotz des messbaren Testvorsprungs der Schülerinnen und Schüler in inklusiven Grundschulen spielt Wild die Bedeutung der Struktur für die Leistungsergebnisse herunter. Die Struktur sei nicht unbedeutend, wichtiger aber sei die Qualität der Einzelschule. Sie verweist darauf, dass es in ihrer Untersuchung sowohl gute Förderschulen als auch schlechte Grundschulen gibt.

Das Hauptproblem der Förderschulen, laut Wild die Unterforderung der Schülerinnen und Schüler, resultiert jedoch genau aus der schulstrukturellen Abschottung der leistungsschwachen Schülerschaft mit sozialen Entwicklungsproblemen von der Anregungsqualität leistungstärkerer Schülerinnen und Schüler aus anderen sozialen Milieus.

Sehr eindrucksvoll hat z. B. Prof. Hans Wocken auf den Zusammenhang zwischen dem didaktischen, methodischen und sozialen Reduktionismus und den strukturellen Voraussetzungen in Förderschulen aufmerksam gemacht und in seiner 2005 veröffentlichten Untersuchung nachgewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler mit der längsten Verweildauer in der Förderschule die schlechtesten Werte in der Lern- und Intelligenzentwicklung zeigten. Der Einwand, dass mit großer Plausibilität angenommen werden könne, dass die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler frühzeitig zur Förderschule angemeldet werden, konnte jedoch für Wocken nicht hinreichend erklären, "warum die schwächeren Schüler auch über Jahre hinweg weiterhin die schwächsten Schüler geblieben sind, trotz intensiver spezieller Förderung".

Vorurteile anstelle begründeter Urteile

Die Bielefelder Forscherin geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schüler an Förderschulen und inklusiven Grundschulen aus. Diesen Sachverhalt hätten die Forscher des IQB nicht hinreichend berücksichtigt. Nur Längsschnittstudien, die die Entwicklung der Kinder untersuchten und nicht nur eine Momentaufnahme von Leistungsergebnissen darstellten, könnten wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse liefern. Aus dem IQB-Gutachten die Schließung der Förderschulen zu schlussfolgern sei dementsprechend voreilig. Man dürfe die Förderschule nicht "verteufeln". Die Berechtigung der Förderschulen unterstreicht die Wissenschaftlerin mit der Feststellung, dass das Niveau an Regelschulen sinken würde, wenn alle Kinder von Förderschulen zu Regelschulen wechselten.

Diese Aussage ist allerdings durch gar nichts wissenschaftlich belegt. Sie ist nicht nur unwissenschaftlich, sondern auch unseriös und gefährlich. Länder mit hohen Inklusionsquoten weisen nach, dass leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler von gemeinsamer Unterrichtung profitieren. Auch die deutsche Schulbegleitforschung für die Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen hat die Vorteile für beide Gruppen in allen Dimensionen des Lernens herausgestellt. Hier sei stellvertretend verwiesen auf die von Prof. Dumke durchgeführte Untersuchung in NRW. Man muss also annehmen, dass in massiver Weise hier bewusst Ängste von Eltern geschürt und vorhandene Vorurteile in der Bevölkerung gegen Inklusion angesprochen werden sollen.

Doppelte Benachteiligung durch den Förderschulbesuch

Prof. Jürgen Baumert hat im Rahmen vertiefender Analysen der PISA-2000-Daten festgestellt: "Die Schulstruktur hat in gegliederten Systemen einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten, die ihre Wirkung unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen entfalten." Prof. Gundel Schümer hat diesen Sachverhalt in ihrer Untersuchung konkretisiert und kommt bezogen auf bestimmte Schülergruppen zu folgendem Resultat: "Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und entsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstigen Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden institutionell verstärkt." Auch Solga und Wagner haben die in ihren Untersuchungen ebenfalls festgestellten negativen Effekte der sozialen Entmischung auf die Schülerleistungen mit der "Verringerung der sozialen Ressourcen für den Bildungserwerb" erklärt.

Wer diese Ergebnisse einfach ignorieren kann, hat sich selbst als Forscher ein schlechtes Zeugnis ausgestellt und disqualifiziert. Der Inklusion ist leider dabei erheblicher Schaden zugefügt worden.

Literatur:

- Baumert, J. et al.: Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2006
- Dumke, D., Schäfer, G.: Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim 1993
- Kocaj, A. et al.: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Demnächst in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2/2014
- Schümer, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G. et al. (Hrsg.): Die Institution Schule

und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004.

Solga, H., Wagner, S.: Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2001

Wocken, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht Mai 2005

Quelle: Bildungsklick 28.05.2014



"VerA ist inklusionsfeindlich!"

Pressemitteilung von GEW, GSV und VBE vom 05.05.2014

Info: VerA steht für Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe (VerA-3 bzw. VerA-8) einer Schule. Vergleichsarbeiten sind schriftliche Arbeiten in Form von Tests, die flächendeckend und jahrgangsbezogen untersuchen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben. Die Umsetzung landesweiter Vergleichsarbeiten in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist Teil der Gesamtstrategie, die die Kultusministerkonferenz (KMK) 2006 zum Bildungsmonitoring verabschiedet hat. Ziel des Bildungsmonitoring ist, die Kompetenzorientierung im Bildungssystem zu stärken. Die KMK verbindet mit den VerA-Untersuchungen auch das Ziel, Schulentwicklungen anzustoßen. Ob diese KMK-Ziele mit VerA erreicht werden können, ist noch nicht wissenschaftlich untersucht worden.

GEW, GSV und VBE legen Manifest vor: „Schulen brauchen Unterstützung statt Testeritis“
Berlin – „VerA ist inklusionsfeindlich. Die Vergleichsarbeiten, die bundesweit in Klasse 3 und 8 geschrieben werden, verschärfen den Leistungsdruck. Sie belasten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler, ohne dass wir in der Umsetzung der Inklusion einen Schritt weiter kommen. Schulen brauchen Unterstützung – keine Testeritis.“ Das stellen die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), der Grundschulverband (GSV) und der Verband Bildung und Erziehung (VBE) in ihrem VerA-Manifest, das sie heute während einer Pressekonferenz in Berlin veröffentlicht haben, fest. „Gute Schule ist ein Lern- und Lebensort, der Kindern und Jugendlichen eine umfassende Bildung und bestmögliche Entwicklungschancen bieten soll. Deshalb darf die Qualitätssicherung nicht auf eine standardisierte Leistungsmessung verkürzt werden.“

„Wir geben sehr viel Geld für Maßnahmen zur Qualitätssicherung aus und wissen bis heute nicht, wie bzw. ob diese wirken“, sagte GEW-Vorsitzende Marlis Tepe. Sie wies darauf hin, dass „die Effekte von VerA mit Blick auf die Qualitätsverbesserung an Schulen nie von unabhängigen Forscherinnen und Forschern evaluiert“ worden seien. „VerA bürdet den Lehrerinnen und Lehrern viel zusätzliche Arbeit auf. Die Datenhuberei hilft aber nicht, an den Schulen sinnvolle Förderkonzepte zu entwickeln“, betonte Tepe. Eine aktuelle Pilotstudie der GEW zeige, dass mehr als 70 Prozent der Kolleginnen und Kollegen in den VerA-Untersuchungen keinen Nutzen für ihren Unterricht entdecken können. Nicht einmal 50 Prozent der Befragten nutzten die Ergebnisse für Schulentwicklungsprozesse. „Aus Sicht vieler Lehrkräfte verfehlt die Kultusministerkonferenz (KMK) ihre für die VerA-Untersuchungen proklamierten Ziele“, sagte die GEW-Vorsitzende.

Qualitätssicherung sei unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule, betonte GSV-Vorsitzende Maresi Lassek. „Aber sie ist anspruchsvoll und schwierig: Die Verfahren dürfen die untersuchten Aktivitäten nicht verfälschen.“ Notwendig sei ein breites methodisches Repertoire, „zu dem unter anderem auch Tests zählen. Sie stärken den Außenblick und bieten Vergleichsdaten aus repräsentativen Stichproben“. Aber Tests seien auch ein heikles Instrument. Im Rahmen von VerA seien deren Risiken nicht zureichend bedacht. „Schon 1999, lange vor VerA, hat der Grundschulverband eine Konzeption vorgelegt, wie die Rechenschaftsaufgaben im Schulsystem sinnvoll verteilt werden könnten und welche Verfahren dabei pädagogisch angemessen wären“, erinnerte die GSV-Vorsitzende, deren Verband seit 2005 unter dem Titel Pädagogische Leistungskultur dafür auch konkrete Hilfen für die Grundschulen entwickelt hat.

VBE-Bundesvorsitzender Udo Beckmann kritisierte: „VerA engt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen unzulässig ein und verdeckt die schulischen Bedingungen vor Ort. Das Messen in zwei Fächern taugt nicht, um ernsthafte Aussagen über die Schulentwicklung zu treffen. Im schlimmsten Falle

ignorieren die Testergebnisse die Situation an der Schule und demotivieren das Kollegium.“ Es sei ein Segeln unter falscher Flagge, so Beckmann, aus den flächendeckenden Tests den Lehrpersonen Impulse für das künftige Unterrichten zu versprechen. „Kein VerA-Test hat bisher zu verbesserter Personalausstattung an der Schule, zu mehr Möglichkeiten individueller Förderung für Schüler, zu gezielten Fortbildungsangeboten für die Kolleginnen und Kollegen geführt.“ Beckmann bezeichnete es als „paradox“, dass VerA von den Lehrpersonen einen erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand verlange und so Ressourcen verschwende, die in der Schul- und Unterrichtsentwicklung besser angelegt wären.



Die Macht der Messung

Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt

Silja Graupe, Jochen Krautz

Die PISA-Studien und ihre Ergebnisse entscheiden darüber, wie künftige Generationen gebildet werden. Ein Maß soll die Fähigkeiten und Fertigkeiten, neudeutsch: Kompetenzen, von Schülern in über 30 Ländern vergleichen und bewerten. Dabei bekannte bereits PISA 2000 offen, dass sich dieses Maß nicht an den Bildungstraditionen, Verfassungen und Richtlinien der vermessenen Länder orientiere. Vielmehr liege den Testungen ein eigenes Konzept mit normativer Wirkung zugrunde:¹ Lehrer, Schulen und ganze Bildungssysteme sehen sich weltweit in ein einziges Schema gezwungen, nach dessen Kriterien sie allein Exzellenz erlangen sollen. So ist angesichts der von hoher medialer Aufmerksamkeit begleiteten Veröffentlichungen von PISA zu fragen: Was sind eigentlich die Kriterien dieser Messungen? Und wer hat Macht, über deren „Richtigkeit“ zu bestimmen?

Diese Fragen führen unmittelbar zu der für den PISA-Test verantwortlichen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts nach eigenen Angaben „eine zentrale Rolle bei der Bereitstellung von Indikatoren zu Bildungsleistungen“ spielt und damit „die staatliche Bildungspolitik nicht nur bewerten, sondern auch zu ihrer Gestaltung beitragen“ will.² In Peer-Reviews wie PISA sieht die OECD den „effizienteste(n) Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“³, obwohl ihr dieser Einfluss nicht zusteht. Den Plan hierzu fasste sie im Jahre 1961 bei einer in Washington einberufenen Konferenz „Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand“. Deren Ergebnisse wurden sodann, wie die Kulturkommission des Europarates ohne jede Kritik feststellt, zum unmittelbaren „Gegenstand der Beratung der nationalen Ministerien und Parlamente. Sie wurden außerdem stark bestimmend für die gesamte öffentliche Erörterung pädagogischer und bildungspolitischer Probleme.“ „Es ist selten, dass eine Konferenz so sichtbar die Politik vieler Länder verändert.“⁴ Ausdrücklich ging es bei der Konferenz nicht um Maßstäbe, die den Bildungstraditionen der jeweiligen Länder gerecht würden. Das neue Maß war umgekehrt darauf angelegt, alle tradierten Vorstellungen außer Kraft zu setzen. So heißt es im Bericht zu der genannten Konferenz, es ginge im Hinblick auf die Entwicklungsländer um nichts weniger, „als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte“.⁵ Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, habe soziale und religiöse Ziele verfolgt, die vorwiegend „Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen“.⁶ Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern sei vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.⁷ Wohlgermerkt zählt die OECD dabei auch die Nationen Europas zu ebendiesen Entwicklungsländern. So bezeichnet sie gerade Deutschland, „mit seiner dezentralisierten Schulverwaltung [...], was die Erziehungsplanung angeht, auch als ein etwas unterentwickeltes Land“⁸. Folglich geht es darum, auch Deutschland bei der Bildung einer kulturellen Entwurzelung zu unterziehen.

Das OECD-Programm sagt der gewachsenen Pluralität von Bildungszielen und Diskursen, die diese Ziele beständig reflektierten und erneuerten, den Kampf an, um sie durch eine einzige, neuartige Vorstellung zu ersetzen:

„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln.“⁹

Der Mensch soll nicht mehr lernen, sich in Verantwortung für die Gemeinschaft seine eigenen Maßstäbe zu setzen. Zum Ziel der Bildung wird vielmehr die „Befähigung zu immer neuer Anpassung“¹⁰, und zwar Anpassung an die abstrakten Erfordernisse der Wirtschaft. So heißt es 1961 in unmissverständlicher Offenheit:

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und

Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.⁴¹¹

So könne, „ohne zu erröten und mit gutem ökonomischen Gewissen“, behauptet werden, „dass die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist“.¹² Genau diese Humankapitaltheorie vertritt die OECD bis heute. So heißt es 2007 in einer OECD-Schrift, „individuelle Fähigkeiten“ würden „eine Art Kapital“ darstellen, „einen Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ kann.¹³ Folgerichtig sieht die OECD Erziehung schon 1961 als „wirtschaftliche Investition“ in den Menschen,¹⁴ entscheidend seien demnach der „Produktionsfaktor Lehrer“¹⁵ und das „Rohmaterial Schüler“¹⁶. Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit gilt der OECD heute sogar als Schlüsselkompetenz.¹⁷ Daher bemisst sich auch die sogenannte literacy, also jene Lesekompetenz, die heute bereits deutschen Bildungsstandards zugrunde liegt, vor allem danach, wie Menschen Informationen nutzen, um „in der Gesellschaft und der Wirtschaft zu funktionieren“.¹⁸

Bei allem Dissens über Bildungsfragen gerade in der deutschen Diskussion war vor PISA sowohl in humanistischer, wie christlich und sozial-emanzipatorisch begründeter Sicht unbestritten, dass Bildung mit Anpassung nichts zu tun hat, im Gegenteil. Zudem widerspricht eine solche Auffassung dem Grundanspruch an Bildung in einem demokratischen Rechtsstaat, zur Mündigkeit zu befähigen, und damit auch dem Bildungsauftrag, wie ihn die Länderverfassungen in Deutschland normieren. Die OECD aber erhebt nun genau jene Anpassung an eine äußere Umwelt zum Maß allen Bildungserfolges.

Doch damit nicht genug. Denn es handelt sich bei der Umwelt, an die Schüler sich anpassen sollen, nicht um die reale und erfahrbare Welt der Wirtschaft, sondern um eine bloße Idealvorstellung, wie sie der ökonomische Mainstream allgemein und die Ökonomen der Chicago School of Economics insbesondere schufen und im Zuge des „ökonomischen Imperialismus“¹⁹ auf die Bildung anwandten: die Vorstellung des Marktes als eines rein abstrakten, überbewussten Preis- und Koordinationsmechanismus, an dem sich alles menschliche Handeln ausrichten soll.²⁰ Im Umkehrschluss verhindert diese wirklichkeitsferne Setzung jegliche Kritik und Willen zur Veränderung, denn sie wird in der Öffentlichkeit eben nicht als theoretisches Konstrukt aufgefasst, sondern „von den meisten Menschen als unmittelbar einleuchtende Wahrheit angesehen“, wie August Hayek, einer der großen neoliberalen Denker, schreibt.²¹ Ob wahr oder falsch: Ökonomische Theorien und alle Messungen, die wie PISA auf ihnen beruhen, prägen Wirklichkeit. Denn wer die Kriterien bestimmt, nach welchen alles andere gemessen wird, vermag einen willkürlichen Ausgangspunkt für alle Standardisierungen zu setzen, ohne selber eine Überprüfung seines Handelns befürchten zu müssen.²² So werden diese unbegründeten Kriterien ungeprüft und unreflektiert zum handlungsleitenden Maßstab erkoren. Solange Menschen daran glauben, dass ein einfaches Mehr an PISA-Punkten besser sei als weniger, um am Markt erfolgreich zu sein, werden sie alles daransetzen, dieses Mehr zu erlangen. Bildung beugt sich unreflektiert der Kraft des vergleichenden Maßes, selbst wenn dieses auf reinen Behauptungen beruht.

Wie die OECD 2011 selbst zugibt, spielen die PISA-Indikatoren „eine zunehmend einflussreichere Rolle. Indikatoren lenken das Interesse auf nach internationalen Vergleichsmaßstäben schwache Bildungsergebnisse und können so Veränderungen bewirken.“²³ Der Maßstab misst nicht nur Realität; er erschafft seine eigene Wirklichkeit, obwohl die beobachtbaren Zusammenhänge zwischen PISA-Fortschritt und tatsächlicher Bildungsleistung schwach geblieben sind, wie die OECD selbst immer wieder einräumt.²⁴ Die Aufmerksamkeit, so formulierte es der PR-Spezialist Walter Lippmann, ein enger Weggefährte Hayeks, fokussiert sich somit auf eine bloße Scheinwelt und leitet doch zugleich das Handeln in der Praxis an, im Falle von PISA also das von Bildungspolitikern und Pädagogen in den Schulen:

„Man fügt eine Scheinwelt zwischen den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten ist, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...]“.²⁵

Lehrer und Schüler spüren längst diese Konsequenz: Die Scheinwelt der OECD-Kriterien führt dazu, dass sich die Pädagogik aus den Schulen verflüchtigt und der Herrschaft des distanzierten Diagnostizierens und Evaluierens Raum gibt. Die zwischengeschaltete Scheinwelt der PISA-Messung entfremdet sie von den eigenen kulturellen Wurzeln und zerstört die zwischenmenschliche Basis des pädagogischen Geschehens.²⁶ Die unmittelbaren Erfahrungen der pädagogischen Praxis verlieren an Bedeutung für die Gestaltung von Bildung, eben weil die Aufmerksamkeit von Politik, Öffentlichkeit und auch Erziehungswissenschaft auf statistische Scheinwelten gebannt bleibt. Die Kunst, Scheinwelten medial zu inszenieren und so unbewusst handlungsleitend werden zu lassen, nannte Lippmann selber „die Beeinflussung öffentlicher Meinung“; Edward Bernays, der Erfinder moderner PR, prägte hierfür den ursprünglichen Namen: Propaganda.²⁷

Dabei liegt die unheimliche Macht des Messens letztlich nicht im Ergebnis. Unabhängig davon, was PISA genau misst, und gleichgültig, ob gute oder schlechte Ergebnisse produziert werden, liegt die

Macht in den Prozessen des Messens und Gemessenwerdens selbst. Denn diese gewöhnen Menschen daran, geistlos allein zwischen einem Mehr und einem Weniger zu unterscheiden, ohne je wirklich nach Bildungsqualitäten zu fragen. Sie machen fit für eine Welt, in der alles nur nach Wachstum strebt und sich Erfolg an reinen Quantitäten bemisst.

Doch lange genug hat die Welt gebannt auf die Scheinwelt von PISA und ihre „unsichtbare Regierung“ geschaut. Immer wieder werden Länder unter dem Eindruck des inszenierten „Schocks“ stehen, so dass „zügig eine nach vorn gerichtete Reaktion“ erfolgt,²⁸ die ohne weiteres Nachdenken die alltägliche Welt der Schüler und Lehrer erneut auf den Kopf stellt. Es ist an der Zeit, diesem Plan der kulturellen Entwurzelung, der Bildung, Demokratie und eben auch die reale Wirtschaft untergräbt, Einhalt zu gebieten. Wem soll ein Bildungssystem, das sich an der Scheinwelt von PISA orientiert, überhaupt nützen?

Literaturverzeichnis

- Becker, Gary S.: Economic Imperialism. In: Religion and Liberty 3, No. 2 (1993).
Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
Bernays, Edward: Propaganda. Die Kunst der Public Relation. (1928) Kempten 2007.
Graupe, Silja: Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Wozu Bildungsökonomie? Herausgegeben vom Deutschen Lehrerverband. Berlin 2012, 35-50.
Gurría, Angel: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel. In: OECD: Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. 2011, 13-24.
Hayek, Friedrich A.: Recht, Gesetzgebung und Freiheit. Bd. 1. Landsberg am Lech 1980.
Keeley, Brian: Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights 2007.
Klein, Naomi: Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt am Main 2007.
Krautz, Jochen: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Ursula Frost / Markus Rieger-Ladich (Hgg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Sonderheft 2013, 86-128.
Ders. / Jost Schieren, (Hgg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim / Basel 2013.
Lippmann, Walter: Public opinion. Wading River, Long Island 1921 (<http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html>, 19.02.14).
OECD: Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris 2000.
Dies.: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004.
Dies.: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005
Dies.: Bildung auf einen Blick. 2011.
Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2.
Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt / München 1966.

¹ Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität [...] und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist.“ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000, 19.

² Gurría: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel, 13.

³ OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen, 23.

⁴ Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand – Europäische Kulturpolitik, Bd. 2., hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates (Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961), 9 und 10.

⁵ Ebd., 38

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Ebd., 78

⁹ Ebd., 38.

¹⁰ Ebd., 37.

¹¹ Ebd., 40.

¹² Ebd. Und weiter heißt es: „Und man hört nun auch schon von Bankfachleuten, zumindest von den wagemutigeren, daß die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktive Anleihen sein könnte.“

¹³ Keeley: Humankapital, 30-32.

¹⁴ Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand

¹⁵ Ebd., 44.

¹⁶ Ebd., 45.

¹⁷ Schlüsselkompetenzen sollen demnach dazu befähigen, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ „Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“ OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, 9 u. 8.

¹⁸ „[...] how well adults use information to function in society and the economy.“ OECD: Literacy in the Information Age, X.

¹⁹ Dieser Begriff wurde von der Chicago-Schule selber geprägt. Vgl. Becker: Economic Imperialism.

²⁰ Vgl. für eine genauere Darstellung Graupe: Humankapital.

²¹ Hayek: Recht, Gesetzgebung und Freiheit, 100.

²² Dies erklärt, warum die OECD – wie Volker Ladenthin in diesem Band analysiert – seit 40 Jahren mit den immer gleichen angeblich empirisch gewonnenen „Erkenntnissen“ über den vermeidlich katastrophalen Zustand des deutschen Bildungswesens Öffentlichkeit und Politik in Alarmzustand versetzen kann, wobei ihr ökonomistischer Maßstab und ihre strategischen Ziele selbst kaum je hinterfragt wurden und werden. (Vgl. zur Rolle von OECD und PISA im Kontext kulturell-ökonomischer Kriegsführung Krautz: Bildungsreform und Propaganda, insb. 96-115.)

²³ Gurría: Editorial - 50 Jahre Bildung im Wandel, 19.

²⁴ Vgl. ebd., 17 f.

²⁵ Lippmann: Public opinion, ch. I, 3 (unsere Übersetzung, S.G., J.K.)

²⁶ Vgl. zu den personalen und interpersonalen Grundlagen der Pädagogik Krautz / Schieren (Hgg.): Persönlichkeit und Beziehung.

²⁷ Vgl. Bernays: Propaganda. Vgl. zum Zusammenhang der Bildungsreformen im Gefolge von PISA und dem Propagandakonzert Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

²⁸ Gurría: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel, 19. Diese „Schock-Strategie“, die die OECD selbst als zentral für ihr Vorgehen anführt, analysiert Klein: Die Schock-Strategie, als kennzeichnend für den aggressiven neoliberalen Kapitalismus.

Quelle:

COINCIDENTIA. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte.

Beiheft 4: Zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Bernkastel Kues 2014



PISA beschädigt die Bildung weltweit“

Die Situation im deutschen Bildungssystem ist alles andere als gut. Lange Zeit galten vielen die PISA-Studien als Hoffnungsschimmer am Reformhorizont. Denn sie entfalten Druck und zielen, so die Behauptung, auf mehr Qualität in Schule und Unterricht ab. Ein offener Brief* internationaler Wissenschaftler nährt nun Zweifel an diesem Bild: PISA verbessere nicht, sondern beschädige die Bildung weltweit. Für die NachDenkSeiten sprach **Jens Wernicke** hierzu mit **Prof. Wolfram Meyerhöfer**, einem PISA-Kritiker der ersten Stunde.

JW: Herr Meyerhöfer, ein offener Brief* mit Kritik an den PISA-Studien wandert gerade durch das Internet. Die OECD und PISA beschädigten die Bildung weltweit, heißt es darin. Und auch in Deutschland werden Unterschriften gesammelt, um diese Kritik zu unterstützen. Was halten Sie davon? Kann man nicht endlich erleichtert ausatmen und sagen: „Endlich, das wurde aber auch Zeit“...?

WM: Ja, PISA beschädigt Bildung. Ja, PISA forciert die Zerstörung des öffentlichen Bildungssystems. Ja, PISA fokussiert Schule auf dümmliches Ankreuzen statt auf die ernsthafte Auseinandersetzung mit einer Sache. Ja, ...

JW: Stopp! Einen Moment bitte... Wieso und wodurch denn genau? Leistungsmessung und „Orientierung am Stärksten“ – da ist doch, was allerorten verordnet wird und angeblich stets hilft?

WM: Nun, tatsächlich erfasst man mit standardisierten Tests ja eben nicht Leistungsstärke, sondern Teststärke. Und bei PISA ist diese tendenziell gegen das gerichtet, was ich als Mathematikdidaktiker als mathematische Bildung bezeichnen würde. Da gibt es keine Verstehensorientierung und keine ernsthafte Reflexion mehr. Stattdessen werden die Schüler in dümmlichen Kontexten lediglich darauf dressiert, vorgestanzte Antworten zu produzieren. Und im Deutschbereich dasselbe Spiel: Da wird schlicht jede Poesie zerstört und Literatur und Orthografie werden bis ins Grotteske reduziert. Das rührt daher, dass die OECD mit PISA eben die Brauchbarkeit von „Humankapital“ vermessen will, mehr nicht. Sie agiert hier insofern auch gegen die Interessen speziell der deutschen Wirtschaft, denn sie fokussiert auf mittelmäßiges und stromlinienförmiges Denken. Das öffentliche Schulwesen hierzulande hat jedoch auch die Aufgabe, kreative Denker hervorzubringen. Und das geht nur ohne eine Fixierung auf eben diese Tests. Wenn man die in einem bildenden Sinne nutzen möchte, dann geht das nur, indem man Lösungen gegen die Aufgabenstellungen findet und formuliert...

JW: Trotzdem haben Sie den Brief an den PISA-Koordinator Schleicher nicht unterzeichnet. Warum nicht? Sie sind schließlich ein PISA-Kritiker der ersten Stunde. Nach 15 Jahren Ruferei überwiegt in der Wüste scheint endlich etwas ins Rollen zu kommen...

WM: Ja, ich könnte auch nahezu jedes Argument des offenen Briefes unterschreiben. Aber ich kann mich nicht dazu durchringen, dem OECD-Mitarbeiter Schleicher einen Brief zu schreiben und um „Reformen“ beziehungsweise „Verbesserungen“ zu ersuchen. Denn ich möchte den Arbeitsplatz von Herrn Schleicher schlicht abgeschafft sehen.

JW: PISA soll komplett beendet werden?

WM: Ja, das ist der einzige Weg, diesen Unsinn zu stoppen. Es geht schließlich nicht darum, einen PISA-Zyklus auszusetzen und nachzudenken, was man aus PISA für Schlussfolgerungen ziehen kann und will. Aus PISA lässt sich nämlich nichts folgern. Schon vor 15 Jahren konnte man aus PISA nicht

schließen, dass man Bildung in Kindergärten machen muss, dass man das Einschulungsalter senken muss oder wie man besser unterrichtet. Das war und bleibt die Reformrhetorik derer, die versuchen, die OECD vor ihren Karren zu spannen und dabei gar nicht realisieren, wie diese es umgekehrt um so vieles brillanter tut und die Bildungssysteme weltweit zunehmend auf die Erzeugung von verkürzt gedachter Brauchbarkeit reduziert. Kurzum: Die Regierungen sollten das PISA-Abo endlich abbestellen.

JW: Sollten sich Kritik und offener Brief Ihrer Meinung nach also viel mehr an die Bildungsminister gehen?

WM: Ja. Ich schreibe ja auch nicht dem Chefredakteur einer schlechten Zeitung, dass er seinen Lesern mal ein Jahr Denkpause geben soll, indem er die Zeitung ein Jahr aussetzt. Ich bestelle die Zeitung einfach ab. Und in einer Demokratie sind die Minister dazu da, das Boulevardblatt PISA abzubestellen.

Quelle: Nachdenkseiten 9.5.2014

* Der hier jetzt folgende offene Brief kann unter <http://www.nachdenkseiten.de/?p=21671> aufgerufen und unterzeichnet werden, wozu hiermit nachdrücklich eingeladen sein soll.

OPEN LETTER TO ANDREAS SCHLEICHER, OECD, PARIS

Dear Dr. Schleicher:

We write to you in your capacity as OECD's director of the Programme of International Student Assessment (PISA). Now in its 13th year, PISA is known around the world as an instrument to rank OECD and non-OECD countries (60+ at last count) according to a measure of academic achievement of 15 year old students in mathematics, science, and reading. Administered every three years, PISA results are anxiously awaited by governments, education ministers, and the editorial boards of newspapers, and are cited authoritatively in countless policy reports. They have begun to deeply influence educational practices in many countries. As a result of PISA, countries are overhauling their education systems in the hopes of improving their rankings. Lack of progress on PISA has led to declarations of crisis and "PISA shock" in many countries, followed by calls for resignations, and far-reaching reforms according to PISA precepts.

We are frankly concerned about the negative consequences of the PISA rankings. These are some of our concerns:

-while standardized testing has been used in many nations for decades (despite serious reservations about its validity and reliability), PISA has contributed to an escalation in such testing and a dramatically increased reliance on quantitative measures. For example, in the United States, PISA has been invoked as a major justification for the recent "Race to the Top" program, which has increased the use of standardized testing for student-, teacher-, and administrator evaluations, which rank and label students, as well as teachers and administrators according to the results of tests widely known to be imperfect (see, for example, Finland's unexplained decline from the top of the PISA table);

-in education policy, PISA, with its three-year assessment cycle, has caused a shift of attention to short-term fixes designed to help a country quickly climb the rankings, despite research showing that enduring changes in education practice take decades, not a few years to come to fruition. For example, we know that the status of teachers and the prestige of teaching as a profession has a strong influence on the quality of instruction, but that status varies strongly across cultures and is not easily influenced by short-term policy;

-by emphasizing a narrow range of measurable aspects of education, PISA takes attention away from the less measurable or immeasurable educational objectives like physical, moral, civic, and artistic development, thereby dangerously narrowing our collective imagination regarding what education is and ought to be about;

-as an organization of economic development, OECD is naturally biased in favor of the economic role of public schools. But preparing young men and women for gainful employment is not the only, and not even the main goal of public education, which has to prepare students for participation in democratic self-government, moral action, and a life of personal development, growth, and well-being;

-unlike United Nations (UN) organizations such as UNESCO or UNICEF that have clear and legitimate mandates to improve education and the lives of children around the world, OECD has no such mandate. Nor are there, at present, mechanisms of effective democratic participation in its education decision-making process;

-to carry out PISA and a host of follow-up services, OECD has embraced “public-private partnerships” and entered into alliances with multi-national for-profit companies, which stand to gain financially from any deficits—real or perceived—unearthed by PISA. Some of these companies provide educational services to American schools and school districts on a massive, for-profit basis, while also pursuing plans to develop for-profit elementary education in Africa, where OECD is now planning to introduce the PISA program;

-finally, and most importantly: the new PISA regime, with its continuous cycle of global testing, harms our children and impoverishes our classrooms, as it inevitably involves more and longer batteries of multiple-choice testing, more scripted “vendor”-made lessons, and less autonomy for our teachers. In this way PISA has further increased the already high stress-level in our schools, which endangers the well-being of our students and teachers.

These developments are in overt conflict with widely accepted principles of good educational and democratic practice:

-no reform of any consequence should be based on a single narrow measure of quality;
-no reform of any consequence should ignore the important role of non-educational factors, among which a nation’s socio-economic inequality is paramount. In many countries, including the United States, inequality has dramatically increased over the past 15 years, explaining the widening educational gap between rich and poor which education reforms, no matter how sophisticated, are unlikely to redress;

-an organization like OECD, as any organization that deeply affects the life of our communities, should be open to democratic accountability by members of those communities.

We are writing not only to point out deficits and problems. We would also like to offer constructive ideas and suggestions that may help to alleviate the above mentioned concerns. While in no way complete, they illustrate how learning could be improved without the above mentioned negative effects:

-develop alternatives to league tables: explore more meaningful and less easily sensationalized ways of reporting assessment outcomes. For example, comparing developing countries, where 15-year olds are regularly drafted into child labor, with first world countries makes neither educational nor political sense and opens OECD up for charges of educational colonialism;

-make room for participation by the full range of relevant constituents and scholarship: to date, the groups with greatest influence on what and how international learning is assessed are psychometricians, statisticians, and economists. They certainly deserve a seat at the table, but so do many other groups: parents, educators, administrators, community leaders, students, as well as scholars from disciplines like anthropology, sociology, history, philosophy, linguistics, as well as the arts and humanities. What and how we assess the education of 15 year old students should be subject to discussions involving all these groups at local, national, and international levels;

-include national and international organizations in the formulation of assessment methods and standards whose mission goes beyond the economic aspect of public education and which are concerned with the health, human development, well-being and happiness of students and teachers. This would include the above mentioned United Nations organizations, as well as teacher, parent, and administrator associations, to name a few;

-publish the direct and indirect costs of administering PISA so that taxpayers in member countries can gauge alternative uses of the millions of dollars spent on these tests and determine if they want to continue their participation in it;

-welcome oversight by independent international monitoring teams which can observe the administration of PISA from the conception to the execution, so that questions about test format and statistical and scoring procedures can be weighed fairly against charges of bias or unfair comparisons;

-provide detailed accounts regarding the role of private, for-profit companies in the preparation, execution, and follow-up to the tri-annual PISA assessments to avoid the appearance or reality of conflicts of interest;

-slow down the testing juggernaut. To gain time to discuss the issues mentioned here at local, national, and international levels, consider skipping the next PISA cycle. This would give time to incorporate the collective learning that will result from the suggested deliberations in a new and improved assessment model.

We assume that OECD's PISA experts are motivated by a sincere desire to improve education. But we fail to understand how your organization has become the global arbiter of the means and ends of education around the world. OECD's narrow focus on standardized testing risks turning learning into drudgery and killing the joy of learning. As PISA has led many governments into an international competition for higher test scores, OECD has assumed the power to shape education policy around the world, with no debate about the necessity or limitations of OECD's goals. We are deeply concerned that measuring a great diversity of educational traditions and cultures using a single, narrow, biased yardstick could, in the end, do irreparable harm to our schools and our students.

Sincerely,
Heinz-Dieter Meyer (State University of New York)
and
Katie Zahedi (Principal, Linden Ave Middle School, Red Hook, New York)

