



attac Köln
Arbeitskreis
Bildung und Erziehung

AK:BE-Rundbrief

18. Ausgabe - Juni 2013

Jeder Mensch - ein Erfolg?

Hier drängt sich gleich die Frage auf, was unter der Erfolgshaftigkeit des Menschen verstanden werden soll. Und im Kontext von Bildung und Erziehung wäre zu klären, ob die institutionalisierten Formen des Lehrens und Lernens zu solcher Erfolgshaftigkeit führen können. Im ersten Beitrag dieses Rundbriefs geht Marianne Gronemeyer diesen Fragen nach und kommt zu vernichtenden Schlussfolgerungen, die bei unseren Leserinnen und Lesern gewiss nicht in allen Punkten auf Zustimmung stoßen. Wir würden uns freuen, wenn wir entsprechende Rückmeldungen erhielten und dem Rundbrief somit auch die Rolle eines Diskussionsforums zu Grundfragen von Bildung und Erziehung zuwüchse.

Jeder Mensch ist dazu bestimmt,
ein Erfolg zu sein,
und die Welt ist dazu bestimmt,
diesen Erfolg zu ermöglichen.*

* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco, Bericht 1972

Inhalt:

- Marianne Gronemeyer
Bildung braucht Gastlichkeit - Zum Gedenken an Ivan Illich Seite 2
- Peter Zudeick
Bildung: Wir leisten uns weniger, als wir uns leisten können und müssen Seite 8
- Brigitte Schumann
Wie die Sonderpädagogik mit der menschenrechtlichen Verpflichtung zu Inklusion umgeht und sich ihren Einfluss auf die Bildungspolitik sichert Seite 10
- Christina Gericke
Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?
Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen Seite 14
- Thomas Kerstan
Zehn Jahre Pisa-Studie -
Das Geheimnis hinter dem Pisa-Erfolg
Warum deutsche Schüler 2009 besser lesen konnten als im Jahr 2000. Seite 21
- Hans Brügelmann
Zehn Jahre Pisa-Studie -
Ist das Geheimnis der besseren Testergebnisse gelöst? Seite 22
- **Anmerkungen**
zu Thomas Kerstan und Hans Brügelmann Seite 23

Bildung braucht Gastlichkeit

Zum Gedenken an Ivan Illich

von Marianne Gronemeyer

... Offiziell ist die Schule eine Veranstaltung, deren höchstes Bestreben es ist, möglichst viele, im Idealfall alle Mitglieder der Gesellschaft möglichst viel lernen zu lassen, um die Teilhabechancen jedes einzelnen zu mehren und seine oder ihre Lebensaussichten zu verbessern. Das klingt gut und edel und ist einer demokratischen Gesellschaft würdig. Aber natürlich soll auch das Bildungsniveau der Gesamtgesellschaft gehoben werden, um deren Position auf dem Weltmarkt zu optimieren und zu festigen. Das klingt nicht mehr ganz so gut und edel, sondern eher vorteilskalkulierend, aber doch immerhin legitim. Und das Zauberwort, das die Bildungsbemühungen adelt, heißt Chancengleichheit.

Der Glaube an das segensreiche Wirken der Schule beruht auf einer Reihe moderner Selbstverständlichkeiten, die uns so in den Kleidern hängen, dass wir gar nicht auf die Idee kommen, sie zu bezweifeln. Die Unbefragtheit dieser Selbstverständlichkeiten, die von Bildungsreform zu Bildungsreform litaneishaft wiederholt und als unerschütterliche Grundannahmen mitgeschleppt werden, machen, dass der heimliche Lehrplan sein Inkognito wahren kann.

Falsche Grundannahmen

Zu diesen Grundannahmen gehört zuallererst die Überzeugung, dass Bildung knapp sei, so knapp, dass sie - leider - nicht für alle reicht und deshalb unerhörte gesellschaftliche Anstrengungen unternommen werden müssen, um den Bildungsvorrat zu mehren, sodass von dem Surplus dann auch die bisher Benachteiligten, die Bildungshabenichtse, etwas abkriegen können. Und diese Prozedur wird als ein Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit propagiert.

Tatsächlich ist dies ein doppelter Etikettenschwindel. Denn erstens ist Bildung keineswegs knapp, im Gegenteil, sie ist überreichlich vorhanden, man findet sie nicht nur in Museen, Bibliotheken und anderen kulturellen Veranstaltungen, sondern buchstäblich auf der Straße: An jeder Straßenecke, in jeder Kneipe, in jedem Zugabteil, im Fußballstadion, im Theaterfoyer, in Wald, Wiese, Berg und Tal findet sich jemand, der in der Lage ist, mich dies oder das zu lehren, wovon er mehr oder anderes versteht als ich. Man muss nur herausfinden, was das sein könnte und wie die vorhandene Kenntnis zur aufgekeimten Frage kommen kann. Jede Begegnung, auf die man sich einlässt, auch die mit menschengemachten Dingen oder mit den Gebilden der Natur, ist prinzipiell bildungsträchtig, solange man die Fähigkeit zu staunen und neugierig zu sein, nicht eingebüßt hat. Genau diese Fähigkeiten werden allerdings in der Schule ziemlich gründlich niedergemacht. Jeder Tag hat nicht nur 24 Stunden, sondern auch Tausende von Gelegenheiten, sich zu bilden, wenn man Augen und Ohren, Nase und Mund aufsperrt. Jeder kann prinzipiell jedes Anderen Lehrer sein. Jede/jeder, und sei er auch arm im Geiste, versteht von irgendetwas mehr als andere und ist also in der Lage, anderen dazu zu verhelfen, sich zu bilden oder bilden zu lassen. Bildung also ist nicht knapp. Knapp ist freilich schulische Bildung, der es vorbehalten ist, zertifiziert zu werden, und die darum allein und exklusiv dazu taugt, mich vor anderen auszuzeichnen und meine gesellschaftlichen Rangansprüche zu beglaubigen.

Etikettenschwindel

Damit sind wir beim zweiten Etikettenschwindel: Es wäre ein Desaster, wenn tatsächlich alle die Chance bekämen, der Weihen der höheren Bildung teilhaftig zu werden und mit dem Abiturzeugnis in der Tasche, die Schule zu verlassen. Denn: "If everybody stands on tiptoe, no-one sees better" sagt Fred Hirsch in seiner Studie über die 'Social limits to Growth'. Wenn alle auf den Zehenspitzen stehen, sieht niemand besser. Will sagen, die Schule muss ganz unbedingt ihre Veranstaltung so einrichten, dass nicht alle in ihr reüssieren können. Das ist ihr Beitrag zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Friedens. Wie sollte man, wenn alle die Chance bekämen, zum Schulerfolg zu gelangen, den Menschen erklären, warum in einer demokratischen Gesellschaft, in der das gleiche Recht für alle gilt, die einen im Dunkeln landen und die andern im Licht, die einen sich in den schlecht bezahlten und prekären Niederungen der Gesellschaft tummeln und die andern sich in den gehobenen Rängen sonnen? Es ist wahrscheinlich die wichtigste Aufgabe der Schule, mit der verglichen ihr Bildungsauftrag gänzlich unerheblich ist, dafür zu sorgen, dass diese Sortierung ohne Tumult vonstatten geht, weil nämlich die Erfolglosen glauben, dass sie sich ihr Versagen selbst zuzuschreiben haben. Es hat eben nicht zu mehr gereicht.

Entgegen der Doktrin des offiziellen Lehrplans kommt es also ganz und gar nicht darauf an, dass und was in der Schule gelernt wird, sondern lediglich darauf, dass sich alle nach dem Modell der Gaussschen Normalkurve sortieren lassen. Alle müssen miteinander vergleichbar sein. Und damit das klappt, müssen sich alle an denselben Standards messen lassen. Wollte man ernstlich alle am Schulerfolg

teilhaben lassen, dann müsste ja jeder nach seiner Façon selig werden können. Es müssten in der Schule so viele verschiedene Talente und Begabungen zum Zuge kommen, wie es Lernende und Lehrende in ihr gibt.

Wenn sich aber die Schule tatsächlich daranmachen wollte, allen eine Chance zu eröffnen, das ihnen Gemäße zur Erscheinung und zum Leuchten zu bringen und es zu seiner vollen Möglichkeit zu entfalten, dann gäbe es nichts mehr zu zensieren. Denn die Zensur dient ja ausschließlich dazu, die 'drop-outs' zu identifizieren und sie ihrer Selbstachtung zu berauben.

Der heimliche Lehrplan

Auch das eine gut kaschierte Wahrheit über die Schule: Sie ist nicht daran interessiert, an ihren Schülern Könnerschaften zu entdecken und diese für die Bildung aller in Gebrauch zu nehmen, sondern daran, sie bei ihren Unfähigkeiten, Unzulänglichkeiten, bei ihren Schwächen, Mängeln und Fehlern zu behaften, denn nur dann kann sie den Glauben an ihre Unentbehrlichkeit und heilsgeschichtliche Notwendigkeit nähren. Daraus entsteht auch die irrige Vorstellung, dass Menschen zum Lernen nicht gemacht seien und durch sanften Druck oder deutlichen Zwang dazu gebracht werden müssen, es zu wollen, oder - wenn schon nicht zu wollen - es doch wenigstens zu tun. Tatsächlich muss man nur kleine Kinder dabei beobachten, wie sie sich mit nicht ermüdendem Eifer bemühen, diese oder jene selbstgesetzte Aufgabe zu bewältigen, um zu verstehen, dass die Angeödetheit, mit der junge Leute der Lernanforderung begegnen, nicht etwa eine anthropologische Konstante ist, sondern ein von der verfassten Pflichtschule erzielter "Erfolg". Erst wenn die Lernlust den Kindern ausgetrieben wurde, werden sie ja schulreif, reif für Beschulung.

Und noch ein weiteres Element des heimlichen Lehrplans dient der Schule zur Rechtfertigung. Die Annahme nämlich, dass in der Bildung wie andernorts Konkurrenz der entscheidende Motor ist, um die schütterere Lernbegeisterung aufzumöbeln. Die Schule lehrt, dass mein Lernerfolg umso größer ist, je mehr andere ich hinter mir lasse oder, drastischer noch, zur Strecke bringe. Schulisches Lernen ist ein Nullsummenspiel, bei dem es nicht darauf ankommt, Einsicht und Erkenntnis zu gewinnen, sondern Sieger zu sein. Siegen wollen erfordert aber eine gänzlich andere Bemühung und Haltung als erkennen wollen. Und tatsächlich sind beim Siegen-Wollen so viel wahrheits- und erkenntniswidrige Motive im Spiel, dass dabei jede Einsicht - außer der in die Spielregeln des Siegens - auf der Strecke bleibt. Kurzum, unter Konkurrenzbedingungen hat Bildung keine Chance.

Die Komponenten, mit denen der heimliche Lehrplan ausgestattet ist, sind damit noch nicht erschöpft. Gänzlich selbstverständlich und also unbezweifelt ist die Praxis, die Lernenden in Rudeln von Gleichaltrigen zusammenzufassen, weil man glaubt, so das Lernen zu optimieren. Aber wieso soll ich die besten Lernbedingungen dann vorfinden, wenn ich ganz unter Meinesgleichen bleibe. Es ist ja im Gegenteil nicht sehr anregend, wenn lauter Gleichaltrige die gleichen Aufgaben vorgesetzt bekommen und alle an denselben Standards gemessen werden. Solche Vereinheitlichung dient keinesfalls ihrer Bildung, sondern schafft die Möglichkeit, Lernen verfahrensmäßig zu organisieren und die Vergleichbarkeit der Lernenden sicherzustellen.

Und auch das gehört zum schulischen Ritual unverrückbar dazu, dass das Lernen in 45-Minuten-Einheiten zerhackt wird. Wehe, wenn sich wider alles Erwarten doch ein Interesse am Gegenstand regt, wenn die Schüler sich verfangen und in eine Sache mit Leib und Seele hineingeraten. Die Schulglocke sorgt dafür, dass sie schnell wieder abgekühlt werden. Enthusiasmus interruptus. Ein Schultag verlangt den Schülern ab, dass sie unablässig von einem Gegenstand zum andern hetzen, bei nichts verweilen, nichts studieren und nichts lieben lernen können. Wie Wendehälse müssen sie ihre Aufmerksamkeit von einem Belang zum andern jagen. Die vier Tugenden, die Erich Fromm als Vorbedingung einer jeden Fähigkeit benennt, nämlich dass sie mit Konzentration, Disziplin, Geduld und letztem Ernst erlernt werde, wird Schülern wie Lehrern in der Schule systematisch abtrainiert.

Nicht dürfen, was man soll

All das ist fatal und macht die Schule zu einem unwirtlichen, ungastlichen Ort, an dem die Möglichkeit, sich zu bilden, der Möglichkeit, entweder Erfolge einzuheimsen oder zu versagen, geopfert wird. Verhängnisvoll aber ist, dass die Schule - und darin ist sie das genaue Spiegelbild unserer Gesellschaft, nicht etwa deren Korrektiv oder Kontrapunkt - die in ihr Tätigen in den Irrsinn treibt. Ich meine damit, dass die Schulinsassen fortwährend mit paradoxen Forderungen konfrontiert werden. Forderungen, die hohe Autorität beanspruchen und darauf pochen, erfüllt zu werden, die aber einander so grundsätzlich widersprechen, dass man ihnen, wie man sich auch dreht und wendet, nicht gleichzeitig gerecht werden kann. In der Psychologie hat sich für diese Situation der Begriff "double bind" eingebürgert. Die Schule ist ein Ort, in dem die Menschen nicht dürfen, was sie sollen. Nicht zu dürfen, was man gleichzeitig soll, das ist in der Tat eine Situation auf die man nur in dreierlei Weise reagieren kann. Man kann an ihr krank werden, man kann gewalttätig werden oder sich in völlige Gleichgültigkeit flüchten.

Es gab einmal einen Film mit James Dean in der Hauptrolle, der die junge Generation mit dem Titel: "Denn sie wissen nicht, was sie tun", porträtierte. In Anlehnung an diesen Titel nun also die Feststellung: Denn sie dürfen nicht, was sie sollen. Wenn ich die Gesellschaft, in der ich lebe, jemandem, der fremd ist hierzulande, in wenigen Worten beschreiben sollte, um ihre Spielregeln offenzulegen, dann würde ich sie vielleicht mit diesem Satz charakterisieren. Sie ist eine Gesellschaft, die ihre Mitglieder mit der Forderung konfrontiert, dass sie sollen, was sie zugleich nicht dürfen. Das ist eine heillose und beängstigende Lage, die die Lehrenden und Lernenden durchaus miteinander teilen. Ich will sie aber zunächst aus der Perspektive der Lernenden in Augenschein nehmen.

- Sie sollen lernen, sich sozial und rücksichtsvoll, kooperativ und solidarisch zu benehmen, aber belohnt werden sie dafür, dass sie andere in der härter werdenden Konkurrenz des Ausbildungsalltags zur Strecke bringen. Und tatsächlich sehe ich die Schüler und Studenten damit beschäftigt, wie sie, sich in den höheren Kopfrechnungsarten ühend, auf Kommastellen genau, ihre Position in den heimlichen Ranglisten der Konkurrenten kalkulieren. Diese Rechenübungen scheinen mehr dazu angetan ihre Stirn in Falten zu legen, als irgendein noch so relevanter Inhalt es je vermöchte. Der Lernerfolg misst sich nicht nach dem, was ihnen aufgegangen ist, oder was sie beunruhigt oder zum Zweifel ermutigt hat, was Fragen hat entstehen lassen, die sie unbedingt weiterverfolgen wollen, sondern an eben diesen bedrohlich schwankenden Bewegungen auf der Vergleichsskala, die ihnen jeden Mitbewerber um die begehrten Spitzenpositionen brenzlich werden lassen.

- Die Lernenden sollen lernen, aufmerksam und bei der Sache zu sein, tatsächlich aber ist der ganze konsumistische Betrieb, an dem ja das vergötzte industrielle Wachstum hängt, darauf angesetzt, sie zu zerstreuen und mit Nebensachen zu beschäftigen. Und die Frage, ob nicht die Lehrpläne längst den Supermärkten der Angebote gleichen, in deren Regale man greifen muss, um zu kriegen, was man zu brauchen glaubt, ist allzu berechtigt. Wobei unübersehbar ist, dass man nur noch brauchen darf, was im Angebot ist.

- Sie sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen, aber sie leben in einer Welt, in der es für sie nichts zu verantworten gibt, weil alles so unverrückbar feststeht, dass sie nur noch befolgen können, was ihnen vorgeschrieben ist. Der Radius ihres Wirken-Könnens ist ja nicht annähernd so groß wie der ihres Bewirkt-Werdens.

- Sie sollen lernen, Vertrauen zu haben und zuversichtlich zu sein, erfahren aber beständig, dass man ihnen nicht traut, weshalb sie mit Kontrolle und Überwachung drangsaliert und mit Zensuren diszipliniert und entwertet werden.

- Sie sollen kreativ und erfinderisch sein, werden aber mit Dingen überschüttet und in Verfahren eingefädelt, die jede eigene Idee im Keim ersticken.

- Sie sollen Leistungen erbringen und ihren Beitrag zum Wohl der Allgemeinheit nicht schuldig bleiben, tatsächlich erfahren sie tagtäglich, dass es auf sie gar nicht ankommt, dass sie für überzählig und nicht verwendbar erklärt werden.

- Sie sollen redlich und aufrichtig sein und werden von Kindesbeinen daran gewöhnt, sich vorteilhaft ins Bild zu setzen, Schwächen und Scheitern gut zu kaschieren und an sich selbst nur gelten zu lassen, was gefällt.

- Sie sollen Persönlichkeit entwickeln, erfahren aber, dass sie nur noch als Kontoposten in Budgetkalkulationen vorkommen. Nicht wer sie sind, steht in Frage, sondern, wie viel sie kosten.

- Sie sollen couragiert und mutig sein, werden aber mit Sicherheitsvorkehrungen umstellt, die ihnen jede Eigenmächtigkeit austreiben. Unlängst sah ich eine junge Mutter eine Kinderkarre schieben. "Born to be wild?", stand in aufdringlichen Lettern seitlich auf dem Fahrgestell. Und da saß dann das arme Wesen, das zur Wildheit geboren war, mehrfach angeschnallt und - bei strahlender Abendsonne - vor jedem Ein- und Andringen der Außenwelt durch einen Wind- und Wetterschutz und ein Insektengitter sorgsam bewahrt, in seinem Vehikel, in dem es umherkutschiert wurde, nach dem Richtungswillen der Erwachsenen: "born to be wild?". Mir wurde dieser Anblick, der mich mit wirklichem Mitleid für das vollkommen wehrlose Wesen erfüllte, zum Inbegriff heutiger Existenz.

Genau von dieser Art sind die Zumutungen, die eine Gesellschaft, in der die Erfolgskriterien und die Kriterien des Anstands nicht nur auseinanderdriften, sondern in vollkommen gegensätzliche Richtungen weisen, ihren Mitgliedern auferlegt. Wir haben unsere gesellschaftlichen Verhältnisse so eingerichtet, dass Autorität, Ansehen und Macht demjenigen zukommt, der andere am nachhaltigsten und durchdringendsten zu schädigen versteht. Je mehr Mitwesen ich abhängige im 'rat-race' um die guten Posten, je mehr ich den meisten vorenthalten kann, je mehr eigene Vorteile ich zu Lasten anderer akkumuliere, desto besser, will sagen angesehener stehe ich da, desto mehr Anspruch auf Gefolgschaft der Vielen kann ich geltend machen. Erfolg wird also in Einheiten von Schaden, den ich

ändern zufügen kann, verrechnet. Und wir Pädagogen sind dazu ausersehen, durch geeignete Maßnahmen zu verhindern, dass die Vorteilssucht hemmungslos wird. Pädagogik soll der entfesselten Egomane, die das Triebwerk der modernen Gesellschaft ist und die darum nicht nur geduldet, sondern sakrosankt ist, Zügel anlegen, damit die Wolfsnaturen nicht ungebändigt, sondern zivilisiert gegeneinander wüten.

"Annahme verweigert!"

Vielleicht ist heutzutage die wichtigste Aufgabe von Pädagogen die, die paradoxen Forderungen, in deren Dienst sie gestellt werden, nicht weiterzugeben an die, die ihnen anvertraut oder ausgeliefert sind: "Annahme verweigert!" Vielleicht läge die Aufgabe darin, gemeinsam mit den Lernenden die Koalition der Nicht-Einverstandenen zu begründen und ihr eine Stimme zu geben.

Wohlgermerkt, ich rede nicht davon, dass wir den Versuch unternehmen sollten, das Unvereinbare vereinbar zu machen, der Geldlogik irgendwie Spuren von Anstand einzuhauchen, sie moralisch ein wenig aufzupäppen, um sie und uns vor ihren schlimmsten Auswüchsen zu bewahren. Ich meine nicht, wir sollten die Institutionen, derer diese Logik sich bedient, humanisieren. Das wäre ein Kraftakt, bei dem wir uns bis zur Lächerlichkeit überheben und verschleißen. Ich spreche davon, dass wir überall, in den Institutionen und außerhalb ihrer, Nischen finden und gründen sollten, die sich gegen die Zumutung der paradoxen Anforderungen sperren, gastliche Orte eben, da wir uns versammeln, um freundschaftlich und aufeinander hörend miteinander nachzudenken. Es geht wohl nicht darum, es etwas besser zu machen, sondern es ganz anders zu machen, im Abseits, im Windschatten, bei jeder Gelegenheit.

Was wir den Jüngeren am sträflichsten vorenthalten, ist nicht der Lebensspieß, sondern die Teilhabe am Lebensernst, die Erfahrung, dass es auf sie wirklich ankommt. Ich bin zutiefst überzeugt, dass derjenige, der nie im Auge eines Andern eine auf ihn gerichtete Hoffnung hat aufglimmen sehen, entweder verkümmert oder um sich schlägt. Und das meint ja vielleicht im tiefsten der Begriff des Lebensernstes, dass da jemand ist, "der auf mich zählt, dem ich für meine Handlungen verantwortlich bin", so Paul Ricoeur. "Um verlässlich zu sein", schreibt er, "muss man das Gefühl haben, gebraucht zu werden. Um das Gefühl zu haben, gebraucht zu werden, muss dieser Andere auf uns angewiesen sein. ,Wer braucht mich?, ist eine Frage, die der moderne Kapitalismus völlig zu negieren scheint. Das System strahlt Gleichgültigkeit aus." Und bei George Steiner lese ich: "Heute, wo die ganze Therapie darauf hinausläuft zu vereinfachen und nur keine Anstrengung zu fordern, scheint es mir sehr viel schwieriger geworden zu sein, zur Freude zu gelangen, in Freude zu wachsen. Der Kampf, der notwendig ist, um alltägliche Schwierigkeiten zu meistern, hat überhaupt nichts Trübsinniges an sich, im Gegenteil, in dem Augenblick, da sich das Gelingen einstellt, gibt es einen Augenblick des Lachens, der riesigen Freude."

Aber dieses Lachen hat eben nicht das Geringste zu tun mit dem Spaß, mit der Disneylandisierung der Gesamtgesellschaft, in der jeder glaubt, ein Anrecht auf Amüsierliches zu haben. Das Lachen, von dem George Steiner spricht, ist eines, das aus dem Tun entspringt, aus dem Gelingen und nicht aus industriell erzeugtem, käuflichen Firlefanz und Schund, der mit der Verheißung aufwartet, dass er alle Anstrengung in Spaß verwandele. Edutainment ist ja eine dieser verabscheuungswürdigen pädagogischen Leitideen, mit denen sich die Schule beim Publikumsgeschmack anbieten will.

Eine erst noch auszudenkende Schule

Was Aristoteles einmal über die Stadt sagte, das könnte auch in die Gründungsakte einer erst noch auszudenkenden Schule geschrieben werden. Er stellt fest, eine Stadt werde aus unterschiedlichen Menschen gemacht, ähnliche Menschen brächten keine Stadt zuwege. Damit eine Einrichtung menschlich und lebendig wäre, müsste sie also, Aristoteles zufolge, aus und von den Menschen, die sich in ihr zusammenfinden, gebildet sein. Können wir das von unseren Schulen wirklich sagen? Das würde ja bedeuten, dass die Institution sich nach den Menschen richten müsste. Ich höre aber in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion allenthalben die Forderung, dass die Menschen sich nach der Institution richten sollen. In dem einen Fall ist das Wesen der Schule bestimmt durch die unendliche Überraschung, die in jedem einzelnen schlummert, im andern Fall ist gerade die Überraschung der Störfaktor, der den reibungslosen Gang der Verfahren und Reglements, die die Institution ausmachen, durcheinanderbringt.

Die zweite unerlässliche Bedingung für das gute Miteinander ist, Aristoteles zufolge, diese unerschöpfliche Verschiedenheit der Menschen. Mit nichts scheinen nun die sogenannten Reformen aller Bildungseinrichtungen so wenig zu rechnen wie mit den überraschend verschiedenen Menschen, die die Schulen und Hochschulen bilden.

Schulreform bedeutet im Gegenteil, die Schulen und Universitäten abzusichern gegen alles Unvorhersehbare. So werden sie gesichtslos, menschenneutral, und spurenresistent.

Zur Tilgung der Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit der Schuleinwohner werden eben allenthalben die hochgelobten Standards etabliert, die alle vergleichbar machen sollen, damit jedem ?output? sein Marktwert zugemessen werde und damit die Kosten der ?Inputs? penibel kalkuliert werden können. Was die Schule ausmacht, ist eben nicht, dass sie aus verschiedenen Menschen gebildet wird. Ich erinnere mich an eine Zusammenkunft unter Kollegen, in der über Studienreform sinniert wurde. Ich kann Ihnen versichern, dass während einer vierstündigen Debatte weder von Studentinnen und Studenten noch von Professorinnen oder Professoren die Rede war, nicht von Sekretärinnen oder Hausmeistern oder Reinmachefrauen, von keinem einzigen Menschen und auch von keinem einzigen Inhalt, sondern nur von Verfahren, von Evaluation, Modularisierung, Schlüsselqualifikationen, Credit Points, Vergleichbarkeiten, Angebotsprofilen, outputorientierten Angebotsketten, effizienten Kontrollen, Qualitätssicherung und Marktchancen. Die Maschinierung des Lernens schreitet voran und wie bei aller Maschinierung ist die Besonderheit, der Einzelfall, die Singularität ein Störelement. Vereinheitlichung und Wiederholbarkeit sind die Prinzipien maschinellen Funktionierens.

Was wäre, wenn unser lebhaftestes Interesse nicht der Vergleichbarkeit aller, sondern der vollkommene Unvergleichlichkeit, der absoluten Einzigartigkeit eines jeden einzelnen gälte? Was wäre, wenn wir zweitens der Überraschung, dem Unerwartbaren und Staunenswerten in der Schule Gastrecht gewährten?

Was wäre, wenn wir drittens statt der alles durchherrschenden Konkurrenz der Freundschaft und Befreundung Vorrang gäben, wenn wir also die Schule als einen gastlichen Ort begriffen, in dem die Gastfreundschaft das Miteinander regelt?

Und was - viertens -, wenn an die Stelle der Wissensvermittlung und Qualifikation das Denken und das Fragen träte?

Das klingt zunächst alles ganz harmlos und zustimmungsfähig. Tatsächlich aber erfordert es ein Umdenken von solcher Radikalität, dass dabei kaum ein Stein auf dem andern bliebe.

Ein Ort der Verschiedenheit

"Der Mensch muss dem Menschen versprochen werden", stellt Peter Sloterdijk fest. "Was Menschen sein können, davon erfahren sie aus einem ständigen Strom von Ankündigungen, Ernennungen und Aufrufungen. ... Der Mensch muss dem Menschen versprochen werden, bevor er an sich selbst erprobt, was er werden kann." Ich muss Hörer einer Stimme werden, "die mich zu mir ernennt und mir meinen eigensten Weg des Seinkönnens verheißt." Bis zu diesem letzten Satz hin hätten wir Lehrende uns noch ganz behaglich fühlen können. Sind wir nicht, jedenfalls solange wir nicht lehrensmüde geworden sind, solche, die die uns Anvertrauten anfeuern, über sich selbst hinauszuwachsen und sich nicht zu begnügen mit dem erreichten Stand der Dinge? Berufen wir sie nicht ständig zu Höherem? Stellen wir nicht beständig Aufgaben, an denen sich die Jüngeren bewähren sollen und können? Gewiss. Aber darum geht es nicht bei der Rede vom Menschenmöglichen. Es geht nicht darum, den Andern mit einer bestimmten Erwartung zu konfrontieren und ihn am Gängelband des Projektes, das ich mit ihm vorhabe, laufen zu lassen. Es geht darum, ihm seinen Weg des eigensten Seinkönnens zu verheißen. Es geht darum, dass ich Hoffnung setze auf seine Andersheit. Indem ich mir ein Bild davon mache, wer der Andere werden soll, habe ich ihn, so sagt Max Frisch es in seinen frühen Tagebüchern, schon zu meinem Opfer gemacht.

Lassen Sie mich das Gemeinte in weniger großen Worten an einer Karikatur verdeutlichen, an die ich mich undeutlich erinnere. Unter einem, sagen wir, Affenbrotbaum ist eine Schulklasse versammelt. Der Löwe ist der Lehrer, und die Schülerschar ist ziemlich bunt zusammengewürfelt: da steht ein Elefant herum, etwas gelangweilt, eine Schlange hat ihren Kopf hochgereckt und züngelt vor Aufregung, eine Schnecke ist mitsamt ihrem Gehäuse mit von der Partie, ein Goldfisch im Glas wurde herbeigeschafft, ein Papagei hat sich eingefunden und vielleicht noch eine Maus. Der Löwe hält zu Beginn der Prozedur eine eindrucksvolle Rede über Gerechtigkeit. Gerecht solle es zugehen bei dem Bildungsvorhaben und damit es gerecht zugehe, sollten alle die gleiche Aufgabe lösen; zum Beispiel zunächst einmal die, dass alle den Affenbrotbaum erklimmen. "Ich bin schon oben", sagt der Papagei, noch bevor es richtig losging. Das werde ich schaffen, sagt sich die Schnecke und macht sich auf den Weg, ohne zu ahnen, dass, bevor sie die Aufgabe erledigt hat, ihre Mitbewerber längst in Rente gegangen sein werden. Der Goldfisch im Glas versteht nicht einmal die Aufgabenstellung. Die Maus fragt sich, was sie da oben solle, seien da etwa Nüsse zu finden. Die Schlange ist erfolgreich, sie hat sich der Aufgabe wirklich gestellt. Und der Elefant, der natürlich keine Chance hat, sein gewaltiges Gewicht in die Höhe zu stemmen, der wird gewalttätig, er schlingt seinen Rüssel um den Baumstamm und reißt ihn unter lautem Trompeten einfach um. A propos "lautes Trompeten", wenn das nun die Aufgabe gewesen wäre, oder wenn es darum gegangen wäre, wer sich möglichst langsam fortbewegen könne, oder wenn Schwimmen angesagt gewesen wäre?

Es ist leicht einzusehen, dass mit den heutzutage propagierten Lernstandards, an denen sich alle bewähren sollen, keine Gerechtigkeit und schon gar keine Chancengleichheit zu erzielen ist. Aber dies, dass die Einen den Anderen gegenüber von vornherein im Nachteil sind, den sie nie und nimmer aufholen können, ist nur die eine Seite der traurigen Geschichte. Noch trauriger ist es, dass wir alle, die wir in einer Gesellschaft zusammenleben, uns um das Beste bringen, um den größten gesellschaftlichen Reichtum, nämlich die unendliche Verschiedenheit der Menschen und die unbegrenzte Fülle, die in dieser Verschiedenheit zu suchen und zu finden wäre. Wie entsetzlich öde, wenn all diese Unterschiedlichkeit unter das Prinzip des Elefantischen oder Löwischen gezwungen wird, anstatt den Reichtum auszukosten, der sich daraus schöpfen lässt, dass sich verschiedenste Seinsweisen miteinander ausbalancieren. Vereinheitlichung ist immer gewalttätig. Und die Sieger dieser Gewaltausübung tun sich selbst Gewalt an. "Manches sollte man nicht sein", schreibt Elias Canetti, "aber das Einzige, das man nie sein darf, ist ein Sieger".

Ein Ort der Überraschung

Unübersehbar ist in unserer Epoche die geradezu panische Angst vor der Überraschung. Man kann sagen, dass alle gesellschaftlichen Kräfte in dem großen Projekt gebündelt werden, die Überraschung zu zähmen, wenn nicht gar auszumerzen, und das Leben einer totalen Berechenbarkeit zu unterwerfen. Jedes Lernziel, jeder Lehrplan, jedes reglementierende Verfahren, jede Methode und jede Kontrolle trägt die Spuren dieser Angst vor dem Unvorhersehbaren. Wir glauben vielleicht, dabei Sicherheit zu gewinnen, obwohl sich immer wieder zeigt, dass die Überraschung sich nicht an die Kandare legen lässt. Aber was wir dabei zuallererst verlieren, ist unsere Freiheit. Jede Sicherheitsmaßnahme kostet Freiheit. Eines ist immer nur auf Kosten des anderen zu haben. Und die Frage, wieviel Sicherheit wir der Freiheit opfern wollen und wieviel Freiheit der Sicherheit, müsste tagtäglich, ja stündlich neu entschieden werden. Aber mit Blick auf die Schulwirklichkeit wie auf die Wirklichkeit der ganzen Gesellschaft haben wir der Verbarrikadierung, der Planung und der Überwachung ein für allemal den Vorzug gegeben und die Freiheit, im Augenblick, hier und jetzt das Rechte zu tun, fristet nur noch ein Nischendasein. Hüten wir also wenigstens die Nischen.

Ein Ort der Gastfreundschaft

Die Frage, die sich unter dieser dritten Ortsbeschreibung sogleich aufdrängt, ist die, wer denn in der Schule Gast und wer Gastgeber sein sollte. Die Antwort gibt uns die Herkunft des Wortes "Gast". "Gast" ist mit dem lateinischen "hospes" verwandt. Und der "hospes" ist beides: er ist Gast und Gastgeber, jedes zu seiner Zeit. Wenn wir also von der Schule als einem gastlichen Ort sprechen, dann ist jeder des Andern Gast, aber auch jeder des Andern Gastgeber. Niemand ist nur Gebender und niemand nur Nehmender. Und daraus eben erwächst die Grunderfahrung aller Gastlichkeit. Gast und Gastgeber sind einander ebenbürtig, nicht gleich. Und aus dieser Ebenbürtigkeit erwachsen ihnen Pflichten. Mal die Pflicht des Gastgebers, der den Andern, den Fremden, beherbergt, mal die Pflicht des Gastes. Ich bemühe noch einmal George Steiner: "Die Menschen sind gegenseitig Gäste und Wirte, so wie beide Gäste des Lebens sind. Wie soll sich ein Gast seinem Wirt gegenüber benehmen? Was in seiner eigenen Macht liegt, soll der Gast zum Wohlsein ... und zum Wohlstand seines Wirtes beitragen. Auf der Schwelle beim Verlassen - vergessen Sie nie, dass der Name Gottes im bescheidenen Gruß 'Adieu!' steckt - soll der Dank ein gegenseitiger sein." Das ist doch eine schöne Metapher für das, was es heißt, einander als Gast und Gastfreund und nicht als zu bessernden, zu behandelnden, zu belehrenden, zu heilenden und zu bewertenden Anderen zu betrachten: Die Ebenbürtigkeit anzuerkennen, die darauf beruht, dass wir alle Gäste des Lebens sind.

Mein Lehrer Ivan Illich, der als Lehrer Gastlichkeit wie kein anderer gepflegt hat, hat in seinen letzten Lebensjahren eher beiläufig darauf hingewiesen, dass Wahrheitssuche und das Ringen um Einsicht überhaupt nur in einem Klima der Gastlichkeit und der Freundschaft, um den gemeinsamen Tisch herum, stattfinden können, und er rühmt den Finanzbeamten, der eingesehen hat, dass ein guter, einfacher Wein sein wichtigstes Lehrmittel sei, sodass er den dafür verausgabten Betrag von der Steuer absetzen konnte.

Ein Ort des Denkens und des Fragens

Dem Denken ist nicht viel Erfolg beschieden. Es ist nicht, wie man heute sagt ergebnisorientiert, es bringt keine Produkte hervor. Vier Eigenheiten sagt Heidegger dem Denken nach, die alle das Denken als eine Daseinsbestimmung der Schule zu disqualifizieren scheinen, denn es sind recht eigentlich keine Eigenschaften des Denkens, sondern Untauglichkeitserklärungen. "Denken führt zu keinem Wissen wie die Wissenschaften. Das Denken bringt keine nutzbare Lebensweisheit. Das Denken löst keine Welträtsel. Das Denken verleiht unmittelbar keine Kräfte zum Handeln."

Wozu aber dann soll es gut sein? Denken scheint die nutzloseste aller Tätigkeiten zu sein. Es führt zu nichts. Und doch wurde es schon zu Sokrates' Zeiten als so gefährlich angesehen, dass es mit dem Tode bestraft wurde. Gerade, dass es zu nichts führt, macht, dass es unaufhörlich weitergehen muss.

Es vermehrt nicht die Antworten, sondern die Fragen. Das hat wohl Kafka gemeint, als er sagte, wir sollten unsere Zeit nicht an Bücher verschwenden, die nicht wie ein Eispickel über uns kämen und das, was in unserem Schädel gefroren sei, zertrümmerten. Denken zersetzt alle Gewissheit. Gewissheit ist die Zwillingschwester des Fanatismus. Wer seiner Sache gewiss ist, der duldet keinen Widerspruch, der wird eisernhart und unbeugsam im Durchsetzen seines Willens, von keinem Zweifel angekränkt. Hannah Arendt fragt: "Könnte vielleicht das Denken als solches - die Gewohnheit alles zu untersuchen, was sich begibt oder die Aufmerksamkeit erregt, ohne Rücksicht auf die Ergebnisse oder den speziellen Inhalt - zu den Bedingungen gehören, die die Menschen davon abhalten oder geradezu dagegen prädisponieren, Böses zu tun?"

Vortrag, gehalten am 6.11.2012 im "Aktionsradius Wien" in der Reihe "Ausstieg aus dem Hamsterrad"

Quelle: Streifzüge

<http://www.streifzuege.org/2013/bildung-braucht-gastlichkeit> - 04 Mai 2013



Peter Zudeick

Bildung: Wir leisten uns weniger, als wir uns leisten können und müssen

Im Jahre 2008 forderte Kanzlerin Angela Merkel: »Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden!« [1] Von einer »Republik«, in der alle Bürgerinnen und Bürger gleiche Rechte und vor allem auch gleiche Chancen haben, sind wir in Sachen Bildung jedoch weit entfernt. Im Jahre 2013 leben wir bildungspolitisch noch in einer Erbmonarchie oder bestenfalls in einem Ständestaat.

In kaum einem anderen vergleichbaren Land hängen die Bildungschancen der Kinder so sehr vom Status[2] ihrer Eltern ab wie bei uns. Die UNO[3], die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) [4] sowie die diversen Pisa-Studien[5] bescheinigen Deutschland, eines der »sozial selektivsten Bildungssysteme« zu haben.

Nahezu jeder zehnte (7,5 Millionen) Einwohner in Deutschland kann nicht richtig lesen und schreiben. Rund 60 000 Jugendliche verlassen Jahr für Jahr die Schule ohne Abschluss. Hauptschulen werden mehr und mehr zu Restschulen für Kinder aus armen und benachteiligten Elternhäusern und vor allem auch aus Familien mit Migrationshintergrund.

Gerade einmal 9,2 Prozent der Gymnasiasten haben Eltern mit Volks- beziehungsweise Hauptschulabschluss. Selbst bei gleicher Leistung hat das Kind eines Akademikers gegenüber einem Arbeiterkind eine dreimal so große Chance, ein Gymnasium zu besuchen.[6] Die Parole »Leistung muss sich lohnen« hat gerade auch bei den Bildungschancen kaum einen Bezug zur Realität. Die Chancen, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen, sind für Schüler aus gebildeten Elternhäusern noch immer etwa siebenmal höher als für Schüler aus bildungsfernen Familien.

Hauptschulabsolventen haben gegenüber Realschülern oder gar Gymnasiasten zunehmend geringere Chancen, einen Ausbildungsplatz in der dualen Berufsausbildung zu bekommen. Vor allem sie gehören zu den 300 000 Jugendlichen, die keine Lehrstelle haben und in der »Warteschleife« des sogenannten Übergangsbereichs geparkt werden. Rund 2,2 Millionen Menschen im Alter von 20 bis 34 Jahren – 15 Prozent dieser Altersgruppe – haben keinen Berufsabschluss und somit nur geringe Chancen, einen auskömmlichen Arbeitsplatz zu finden. Von 100 Akademikerkindern studieren 71, von 100 Kindern aus Nichtakademikerfamilien nur 24. So pflanzen sich soziale Ungleichheiten über Generationen hinweg fort.

Chancenungleichheit ist zugleich eine Ursache für den abnehmenden gesellschaftlichen Zusammenhalt, für das zunehmende politische Machtgefälle, und sie gefährdet den wirtschaftlichen Wohlstand. Chancenungleichheit und soziale Ungleichheit bedingen einander. Wenn nichts dagegen unternommen wird, dass der Fahrstuhl für eine immer größere Zahl von Menschen nach unten geht, nimmt auch die Gleichheit der Bildungschancen immer mehr ab. Und umgekehrt gilt: Je größer die soziale Ungleichheit, desto größer wird der Aufwand für die Herstellung gleicher Bildungschancen (Friedhelm Hengsbach).

Ohne mehr soziale Gerechtigkeit wird es auch keine Chancengerechtigkeit in der Bildung geben. Dennoch gilt der Satz: Bildung ist nicht alles, aber ohne Bildung ist alles nichts. Alle reden zwar davon, dass Bildung Priorität haben müsse, doch in der politischen Praxis geschieht viel zu wenig.

Im Herbst 2008 trafen sich unter dem Vorsitz der Kanzlerin Bund und Länder zu einem groß angekündigten »Bildungsgipfel« in Dresden.^[7] Der Berg kreite und gebar eine Maus. Immerhin einigten sich die Kanzlerin und die Ministerpräsidenten der Länder auf ein paar konkrete Zwischenziele: Für 35 Prozent der Kleinkinder sollten in diesem Jahr Krippenplätze bereitstehen. Die Quoten der jungen Menschen ohne Schul- und ohne Berufsabschluss sollten bis zum Jahr 2015 halbiert werden. Deutlich mehr Menschen müssten sich weiterbilden oder studieren können. Ein weiteres wichtiges Ziel war, die Ausgaben für Bildung und Forschung der öffentlichen Hände und der Wirtschaft auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts zu steigern.

Die Bilanz nach nunmehr fast fünf Jahren ist enttuschend^[8]: Beim Ausbau der Kinderbetreuung fehlen mehr als 140 000 Plätze und weit über 20 000 Betreuer/innen.

Von einer Halbierung der Quote der Schulabbrecher sind wir weit entfernt. Dieser Anteil konnte gerade einmal von 7,4 auf 6,2 Prozent abgesenkt werden. Auch die Zahl der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss verringerte sich nur unwesentlich von einem Anteil von 17,2 auf 15,9 Prozent.

Die Beteiligung der Erwerbsbevölkerung an Weiterbildungsmaßnahmen sank sogar von 44 Prozent auf 42 Prozent.

Bei der Studienanfängerquote wurde der Zielwert des »Bildungsgipfels« – aufgrund doppelter Abiturientenjahrgnge, der Aussetzung der Wehrpflicht sowie fehlender Berufsausbildungspltze – zwar überschritten, doch die Aufnahmekapazitäten der Hochschulen wurden nicht entsprechend erhöht.

Das Zehn-Prozent-Ziel war von Anfang an nicht gerade ambitioniert. Die Bildungsausgaben sind zwar gestiegen, allerdings nicht mehr als das Bruttoinlandsprodukt. Mit einem Anteil von nunmehr 5,3 Prozent in Relation zur Wirtschaftskraft liegen die öffentlichen Bildungsausgaben nach wie vor deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (von 6,2 Prozent).

Damit liegt die Quote immer noch unter dem Stand von 1995. Um mit den Spitzenreitern in der OECD gleichzuziehen (Dänemark: 8,3 Prozent; Norwegen und Schweden: sieben Prozent) wären bis zu 80 Milliarden Euro mehr erforderlich – jährlich!

Was tun? Die Bildungspolitik muss mehr Chancengleichheit schaffen. Das heißt aber eben nicht nur formale »Zugangsgleichheit« nach dem Motto »Jeder hat seine Chance«, sondern es müssen die tatsächlichen Voraussetzungen für mehr Gerechtigkeit geschaffen werden. Dazu gehört in erster Linie der Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit, also die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Armut, von Niedriglöhnen wie auch prekären Arbeitsverhältnissen. Erst dadurch wird gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.

In der aktuellen politischen Debatte ist Bildung eine private Investition in das persönliche »Human-kapital« zur Erhöhung der eigenen Bildungsrendite. Hier gilt es, einen Paradigmenwechsel herbeizuführen und zu einem gesellschaftlichen Konsens zurückzufinden, der von den 1970er Jahren bis zur Jahrtausendwende galt: Bildung ist das Fundament demokratischer und kultureller Entwicklung. Sie darf nicht zu einer marktgängigen Ware werden, sondern muss ein öffentliches, gemeinnütziges Gut bleiben.

Die bestehende Chancenungleichheit muss abgebaut werden. Dazu gehören entsprechende Förderangebote und Anreize für die sozial benachteiligten Schichten. Dies könnten zum Beispiel ausreichende und kostenfreie Plätze in Kindertagesstätten und Kindergärten oder auch integrationsfrdernder Sprachunterricht schon ab dem Kleinkindalter sein. Wir brauchen qualitativ hochwertige Betreuung und Konzepte in der (vor-)schulischen Bildung, wie sie in skandinavischen Ländern eine Selbstverständlichkeit sind. Allein um solche Standards zu erreichen, müsste die öffentliche Hand drei Prozent des Bruttoinlandsprodukts mehr investieren^[9].

Außerdem brauchen wir statt Studiengebühren eine Erhöhung des BAföG. Am besten wäre eine all-gemeine Studienhilfe, wie sie in der Berufsbildung üblich ist. Ein »Studienhonorar« wäre sogar leicht finanzierbar, wenn man die Steuerfreibeträge sowie die Kindergelder und sonstige familienbezogenen steuerlichen Erleichterungen in einen Topf wrfe und diese Gelder statt an die Eltern an die (erwach-senen) studierenden Shne und Töchter ausbezahlte.

Es muss endlich Schluss damit sein, dass nach der Grundschule darüber entschieden wird, welche Bildungs- und Berufskarriere eingeschlagen und welche gesellschaftliche Stellung erreicht werden

kann. Wir brauchen längeres gemeinsames Lernen und dabei mehr individuelle Förderung der unterschiedlichen Talente – ganztätig. Es müssten gerade diejenigen gefördert werden, die Förderung brauchen.

Wir brauchen nicht nur das Angebot, sondern einen Rechtsanspruch auf das Nachholen eines Schulabschlusses.

Und nicht zuletzt: weg mit dem »Kooperationsverbot« der Föderalismusreform 2006! Die bildungspolitische Kleinstaaterei muss ein Ende haben. Schon um der gleichwertigen Lebensverhältnisse willen müssen sich Bund und Länder bei der Finanzierung der Bildung zusammentun und zu einer vernünftigen Aufgabenverteilung zwischen den staatlichen Ebenen kommen. Fast drei Viertel der öffentlichen Bildungsausgaben lasten auf den Ländern, etwa ein Fünftel auf den Kommunen. Die meisten Länder sind höher verschuldet als der Bund, und jede dritte Kommune steckt in der Schuldenfalle. Da ist es geradezu absurd, dass die Bundesebene, die die größte Steuergestaltungsmöglichkeit hat, sich nur mit einem Bruchteil von sechs bis sieben Prozent an der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Finanzierung der Bildung beteiligt.

Nur ein Kooperationsgebot etwa für einheitliche Bildungsstandards könnte dem Wildwuchs der immer stärker selektierenden Schulsysteme Einhalt bieten. Gemeinsame Investitionen nicht nur in Bau und Ausstattung von Bildungseinrichtungen, sondern auch in Förder- und Kompensationsprogramme für benachteiligte Kinder sind nur gesamtstaatlich zu bewältigen.

Aber wie kann sich unser Land die zusätzlichen Milliarden leisten? Darauf gibt es eine einfache Antwort: Wir leisten uns weniger, als wir uns leisten können und müssen. Das Geld muss zum einen von denjenigen kommen, die dank einer guten Bildung ein hohes Einkommen erzielen, und zum anderen von Unternehmen, die durch die Qualifikation ihrer Beschäftigten hohe Profite erzielen. Wir brauchen eine höhere Besteuerung der Bildungsgewinner, jetzt.

Dieser Text ist ein Auszug aus dem Buch „Das alles und noch viel mehr würden wir machen, wenn wir Kanzler von Deutschland wär'n“, herausgegeben von Peter Zudeick (Westend Verlag, Mai 2013, 14,99 €).



Quelle: Nachdenkseiten - Hinweise des Tages 21. Juni 2013



Wie die Sonderpädagogik mit der menschenrechtlichen Verpflichtung zu Inklusion umgeht und sich ihren Einfluss auf die Bildungspolitik sichert

Von Brigitte Schumann

Jahrzehntelang blieb das empirische Wissen über die negativen Effekte der Förderschule und die institutionelle Diskriminierung und Stigmatisierung der Förderschüler/innen ohne bildungspolitische Konsequenzen. Erst mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sieht sich die Sonderpädagogik herausgefordert. Solange wie die Bildungspolitik jedoch „Inklusion“ ohne Paradigmenwechsel betreibt, kann die Sonderpädagogik „alten Wein in neue Schläuche“ füllen, so Prof. Gerald Hüther.

In dem Maße, wie gemeinsames Lernen noch ein gesellschaftliches Nischenthema war und auch die Allgemeine Pädagogik die Gruppe der Kinder mit Behinderungen und sozialen Beeinträchtigungen als Klientel der Sonderpädagogik betrachtete und behandelte, konnte die Sonderpädagogik trotz der seit den späten 1960er Jahren aufkommenden Kritik den Mythos vom „Schonraum“ pflegen. Das geschah mit uneingeschränkter politischer Unterstützung. Die Politik verschonte die Förderschule nicht nur vor kritischen Überprüfungen. Sie versuchte auch durch die Umbenennung - von Hilfsschule in Sonder-

schule und schließlich in Förderschule - mit diversen Varianten in den einzelnen Bundesländern die historische Belastung, die dieser Schule wegen ihrer Rolle in der NS-Zeit anhaftete, zu entsorgen. Zuletzt war sie bemüht, ihr mit neuer Bezeichnung ein modernes Image zu verpassen.

Obwohl der Mythos der Förderschule als bester Förderort für Kinder mit Behinderungen und Schulleistungsschwächen auch bei vielen Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinen Schulen noch heute nachwirkt, kann sich die Sonderpädagogik darauf allein nicht mehr verlassen. Entzieht doch die UN-BRK dem Ausschluss von Kindern mit Behinderungen aus dem allgemeinen Schulsystem die Rechtsgrundlage. Die Konvention verleiht damit der alten Frage nach Berechtigung der Förderschule im menschenrechtlichen Kontext ein brisantes gesellschaftliches und politisches Gewicht.

Wie die Sonderpädagogik von der Kritik an der Förderschule ablenken will

Einflussreiche Vertreter der Sonderpädagogik sind dazu übergegangen, die Ergebnisse der zahlreichen wissenschaftlichen Integrationsgutachten im deutschsprachigen Raum über separierte Förderung in Förderschulen vs. integrierter Förderung in Regelschulen samt und sonders in Frage zu stellen. Den wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Vorzüge des gemeinsamen Lernens bezogen auf alle Dimensionen des Lernens spricht die Sonderpädagogik „aus forschungsmethodischen Gründen“ die Gültigkeit ab und sorgt für öffentlichkeitswirksame Verbreitung ihrer Behauptungen.

„Die deutschsprachigen Studien entsprechen nicht den internationalen wissenschaftlichen Standards der Evaluationsforschung“, ließ Prof. Hillenbrand z.B. die Teilnehmer/innen der Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes in Kassel 2012 wissen. „Aus forschungsmethodischen Gründen lassen sich aus den Untersuchungen daher keine Kausalitäten und auch keine Verallgemeinerungen ableiten.“ Neuere deutschsprachige Forschungsarbeiten unter Berücksichtigung internationaler Kriterien der Evaluationsforschung könnten „die postulierten positiven Effekte nicht oder nur sehr eingeschränkt nachweisen“. Den älteren Forschungsergebnissen misst er nur noch den Stellenwert von „Diskussionsbeiträgen“ bei, denen er in gönnerhafter Pose das „durchgängige Engagement“ dann aber doch nicht absprechen mag.

Die statistisch belegten niederschmetternden Leistungsergebnisse der Förderschüler/innen, die Prof. Klemm in aktuellen Studien hervorgehoben hat, sprechen eine deutlich andere Sprache. Auch jüngste Untersuchungen zu den Lernständen von Schülerinnen und Schülern an der Förderschule Lernen in NRW unterstreichen, dass die Förderschule weit davon entfernt ist, die Jugendlichen zu dem Mindestabschluss der Hauptschule heranzuführen. Das Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund hat im Rahmen einer Untersuchung zur Entwicklung geeigneter Testinstrumente für die Kompetenzmessung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (PARS-F) festgestellt, dass der angenommene Leistungsrückstand von zwei Jahren von Schülerinnen und Schülern der Förderschule zu den Schülerinnen und Schülern der Regelschule nicht realistisch ist. Die schwächsten 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 8 und 9 waren kaum in der Lage, die leichten Aufgaben von VERA 6 zu bearbeiten. „Für diese Schülerinnen und Schüler greift eher die Annahme eines Leistungsrückstandes von vier oder mehr Jahren.“

Wie die Sonderpädagogik „bewährte“ Strukturen erhalten will

Zu einem inklusiven Schulsystem zählt die Sonderpädagogik neben dem vorrangigen Gemeinsamen Unterricht in Regelklassen auch den flexiblen Einsatz vielfältiger Organisationsformen, zu denen „kleinere und intensiv unterstützte Gruppen, die für kürzere oder längere Zeiträume in der allgemeinen Schule eingerichtet werden“, ebenso gehören wie die Förderschulen. „Diese Struktur“, so Hillenbrand, „wird dann inklusiv, wenn eine hohe Durchlässigkeit hin zum Mainstreaming angestrebt wird.“

In diesem Modell die Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems zu sehen, weil es in vielen Ländern, auch in Finnland, so praktiziert wird, entspricht sonderpädagogischem Wunschenken. Mit dem Inklusionsverständnis der UNESCO, auf das sich auch die UN-BRK rückbezieht, hat es nichts zu tun. Der vorbehaltlose individuelle Rechtsanspruch auf inklusive Bildung mit angemessenen Vorkehrungen für gleichberechtigte Teilhabe wird ebenso aufgeweicht wie die Staatenverpflichtung, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln. Stattdessen werden separierende sonderpädagogische Strukturen mit der Förderschule festgeschrieben bzw. in die allgemeine Schule eingezogen. Den allgemeinen Schulen werden damit pragmatische Lösungen für den Umgang mit der so gefürchteten Heterogenität der Schülerschaft angeboten.

Die norwegische Bildungsforscherin Annelise Arnesen hat sich intensiv mit der Inklusionsentwicklung innerhalb des norwegischen Schulsystems befasst, das die Schule schon seit Jahrzehnten als Ort des gemeinsamen Lernens für alle Kinder versteht. Sie beschreibt, wie in der Praxis die Inklusionsrechte von Kindern mit Behinderungen durch die Einrichtung von Sonderklassen unter dem Dach der Gesamtschule in den letzten Jahren zunehmend unterlaufen werden. Arnesen kann zeigen, dass sich

diese Tendenz nicht zufällig, sondern parallel zu der Einführung von testbasierten Leistungsmessungen und outputorientierten Leistungsvergleichen in Norwegen vollzogen hat.

Dass unter einem solch aufgebauten bildungspolitischen Leistungsdruck auch in anderen Ländern Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und schwachen Leistungen in dem Klassenunterricht der Regelschulen „unerwünscht“ sind, zeigen Beobachtungen der European Agency for Development in Special Needs Education. Wie viel größer ist wohl die Wahrscheinlichkeit in unserem selektiven Schulsystem bei ebenfalls gestiegenem Leistungsdruck auf die Schulen, dass Kinder mit Leistungsschwächen und Behinderungen an die Sonderpädagogen „weitergereicht“ werden.

Das propagierte „inklusive“ Modell hat aus sonderpädagogischer Sicht gleich mehrere Vorzüge: Die Förderschule muss nicht der Inklusion geopfert werden. Tiefgreifende schulstrukturelle und pädagogische Veränderungen sind nicht vorgesehen. Das Modell entspricht den Empfehlungen der KMK, die auf keinen Fall über inklusive Schulentwicklung die Grundfesten des selektiven Schulsystems und des Förderschulsystems in Frage gestellt wissen will. Und nicht zuletzt geht es einher mit einer Ausweitung der sonderpädagogischen Kompetenzen in der allgemeinen Schule.

Wie die Sonderpädagogik ihre Kompetenzen ausweiten will

Prävention mit dem Ziel, manifeste Probleme des Lernens und Verhaltens bei Kindern durch frühzeitige Förderung zu verhindern, ist nach allgemeiner Auffassung ein wichtiges Ziel für eine inklusive Schulentwicklung. Dagegen ist nichts einzuwenden, wohl aber gegen die Rezeptur, die die Sonderpädagogik empfiehlt. Ihrer Meinung nach eignet sich dafür der response-to-intervention Ansatz, kurz RTI genannt, mit speziellen sonderpädagogisch gesteuerten Interventionen.

Der Ansatz sieht vor, dass Kinder durch Tests identifiziert werden, die keine oder nur geringe Lernfortschritte im Klassenunterricht zeigen. Über einen Zeitraum von ca. 20 Wochen werden diese „Risikokinder“ dann in Stufe 2 mit Trainingsprogrammen entweder allein oder in Kleingruppen außerhalb des Klassenunterrichts oder im Klassenunterricht gefördert. In dieser Zeit werden in kurzen Abständen ein- bis zweimal pro Woche Lernfortschrittsdiagnosen gemacht, die es erlauben sollen, die Wirksamkeit der Fördermaßnahme zu überprüfen und diese ggfs. anzupassen. Wenn eine Förderung in dieser Stufe nicht erfolgreich ist, d.h. die Kinder immer noch nicht „respondieren“, wird die Förderung auf der Basis umfassender Diagnostik und häufiger Lernfortschrittsdiagnostik in der Stufe 3 intensiviert. Die Diagnostik und Förderung kann dann an der allgemeinen Schule oder an der Förderschule stattfinden. Da die Sonderpädagogik davon ausgeht, dass für 20 % der Kinder Stufe 2 in Frage kommt und für 5 % Stufe 3 der Förderung notwendig ist, weitet sich die Zuständigkeit der Sonderpädagogik mit diesem Programm auf 25 % der Kinder aus.

Das RTI-Konzept basiert auf personenbezogener, kontextloser Diagnostik, die Objektivität, Eindeutigkeit und Wissenschaftlichkeit suggeriert und eine hierarchische Beziehung zwischen dem Experten und dem Kind etabliert. Es übersieht, dass Menschen keine trivialen Maschinen sind und pädagogische Prozesse nicht linear ablaufen, sondern vielschichtig und vernetzt.

Wie mit dem sonderpädagogischen Präventionskonzept „alter Wein in neue Schläuche“ umgefüllt wird

Prof. Hüther hat aus neurobiologischer Sicht eine Einschätzung des RTI-Ansatzes vorgenommen und grundsätzlich festgestellt, dass „nur durch eine tiefgreifende Veränderung der gegenwärtig in Schulen herrschenden Lern- und Beziehungskultur und ein neues Verständnis von Lehren und Lernen“ die praktische Umsetzung von Inklusion in Schulen gelingen kann. „Der dazu erforderliche Paradigmenwechsel bedeutet eine konsequente Abkehr von allen bisherigen Selektions- und Allokationsbemühungen durch die Lehrkräfte und eine stringente Orientierung und Förderung entlang der Stärken jedes einzelnen Schülers.“

Hüther räumt ein, dass auf den ersten Blick RTI den Eindruck eines individuellen Förderansatzes vermittelt. „Bei näherer Betrachtung wird auch hier nach wie vor selektiert und damit die alte Defizitorientierung beibehalten: Wer auf die Fördermaßnahmen nicht in einer vorher festgelegten Weise reagiert, wird der nächsten Stufe von Fördermaßnahmen zugeführt.“

Letztlich bleibt Alles beim Alten: „Lehrkräfte bleiben so in der gleichen Funktion wie bisher und können kein neues Selbstverständnis ihrer Rolle entwickeln. Schüler erleben sich nach wie vor als Personen, die bewertet und zugeordnet werden. Und Eltern werden nach wie vor darauf achten und einfordern, dass ihr Kind bei dieser Prozedur möglichst gut abschneidet. Das ist kein Paradigmenwechsel, sondern das, was der Volksmund als das Umfüllen „alten Weins in neue Schläuche“ nennt.“

Wie die Bildungspolitik sich an den Interessen der Sonderpädagogik orientiert

Solange die Bildungspolitik in Deutschland Inklusion letztlich reduziert auf die Kinder mit Behinderungen, solange bleibt Inklusion auch eine Angelegenheit der Sonderpädagogik und deren Interessen. Die konventionswidrige Grundentscheidung der Bildungspolitik für das Elternwahlrecht ist keine Entscheidung für mehr demokratische Rechte, wie der erste Blick es nahelegen mag, sondern folgt in Übereinstimmung mit den eigenen Interessen am Erhalt des selektiven Schulsystems den Interessen der Sonderpädagogik nach institutionellem Erhalt der Förderschule.

Die Folgen sind schwerwiegend und weitreichend: Die perspektivische Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ohne Kategorisierung, ohne Selektion und ohne Segregation wird blockiert. Eltern die Förderschule weiterhin als Angebotsschule zu offerieren, schadet den betroffenen Kindern und Jugendlichen. Die heutigen Förderschulen für Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen sind wie zu Zeiten der Entstehung der Hilfsschule im ausgehenden 19. Jahrhundert Schulen für arme Kinder. Aus der extremen sozialen Entmischung und der hohen sozialen Belastung der Schülerschaft resultieren Bildungsarmut, negatives Selbstkonzept und in Verbindung damit auch abweichendes soziales Verhalten.

Wenn der Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen in seinem diesjährigen Bericht an den Landtag „über die Prüfung des Schulbetriebs an öffentlichen Förderschulen“ feststellt, dass es zwar nur in sehr wenigen Fällen zu einer Rückschulung der Kinder mit Lernproblemen in die allgemeinen Schulen kommt, aber sehr viel häufiger Schüler/innen mit einem festgestellten Förderbedarf später als Schüler/innen mit emotionalen und sozialen Förderbedarf diagnostiziert werden, dann hört man das Misstrauen der Landesbehörde heraus. Zumal der Wechsel zwischen diesen Förderschwerpunkten ohne Wechsel des Förderortes den betreffenden Förderschulen zu einer günstigeren Schüler-Lehrer-Relation und damit zu einem höheren Lehrstellenbedarf verhilft. Ohne den Verdacht auf „Selbstbedienung“ gänzlich auszuschließen, lässt sich das Ergebnis auch als Beleg dafür nehmen, dass die soziale Ghettoisierung in der Förderschule für etliche Schüler/innen durchaus umfangreiche Verhaltensprobleme nach sich zieht.

Woran orientiert sich NRW?

Das Land will auf keinen Fall selbst Verantwortung übernehmen und einen bildungspolitischen Beschluss zur Schließung von Förderschulen treffen. Im Unterschied zu anderen Bundesländern spekuliert das Schulministerium aber mit der Kopplung des Elternwahlrechts an die Einhaltung von Mindestgrößen bei den Förderschulen gänzlich ungeniert in seiner Planung darauf, dass mit der Abgabe der Verantwortung „nach unten“ über das Elternwahlverhalten kurz- bis mittelfristig das Ende der Förderschulen im Bereich der Lern- und Entwicklungsprobleme eingeläutet wird. Die Befürworter der Förderschule stemmen sich gegen die Strategie des Schulministeriums. Ein „Vorreiter“ im Kampf um den Erhalt seiner Förderschulen ist der Kreis Borken. Er hat in der Hoffnung auf Argumentationshilfen gegen drohende Schließungen das Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund sogar damit beauftragt, die Förderschulen im Kreisgebiet im Hinblick auf Stärken und Qualität, Erreichbarkeit und Ausstattung zu durchleuchten. Man darf gespannt sein auf das Ergebnis.

Bezogen auf die Moderatorenausbildung für die Lehrerfortbildung in NRW ist es der Sonderpädagogik gelungen, die sonderpädagogische Sicht auf inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung zu verankern. Einer der maßgeblichen Konzeptentwickler für die Professionalisierung der mehr als 300 Moderatoren und Moderatorinnen in den 53 landesweiten Kompetenzteams für die schulinterne Lehrerfortbildung ist Prof. Hillenbrand. Es verwundert also nicht, dass auch das (inklusions-)pädagogisch unakzeptable und kontraproduktive RTI-Konzept Eingang gefunden hat in die Moderatorenqualifizierung und sich damit auch in den Modulen für die Lehrerfortbildung ganz explizit wiederfindet. Da das noch unveröffentlichte Fortbildungsprogramm für die Lehrerinnen und Lehrer völlig unqualifiziert angelegt ist und mit schöner „Inklusionslyrik“ die harten Widersprüche zum System und die Defizite im System schlicht ignoriert, ist mit heftigen Diskussionen zu rechnen. Daran knüpft sich die Hoffnung, dass grundlegende Korrekturen noch möglich sind und auch der RTI-Ansatz entfernt werden kann.

Literatur:

Arnesen, A.: The dynamics between “competence” and the “inclusive school” in Norwegian educational policies. In: Education Inquiry, Volume 2, No. 2, June 2011

Hillenbrand, C.: Inklusion im Gymnasium - vom Programm zur Wirklichkeit. In: Dokumentation der Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes am 6. Februar 2012 in Kassel

Huber, Ch./Grosche, M.: Das response-to-intervention- Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8 /2012, 312-322



Christina Gericke

Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?

Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen

Das staatliche Schulwesen befindet sich heute in einem fundamentalen Gestaltwandel: Mit dem Oberbegriff „Neues Steuerungsmodell“ lassen sich eine Reihe von Reformstrategien zusammenfassen, die inzwischen Wirkung zeigen, z.B. die Umstellung von einer Input- zu einer Output-Steuerung, die Einführung von Markt- und Wettbewerbselementen, die stärkere Vernetzung mit dem regionalen Umfeld sowie Veränderungen in den Bereichen Finanzen, Haushalt, Rechnungslegung und Mittelbewirtschaftung. Mit der Öffnung der Schulen nach außen, insbesondere auch zu privaten Wirtschaftsunternehmen, treten eine Reihe neuer Akteure auf den Plan. Sie gestalten die Entwicklung staatlicher Schulen auf vielfältige Weise mit und verweisen auf pädagogisch beachtenswerte Verschiebungen im Verhältnis zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor. Im Folgenden möchte ich der These nachgehen, dass es im Rahmen der Kooperation von Schule und Wirtschaft zu Handlungsvereinbarungen kommen kann, deren Effekte eine Engführung sowohl des Verständnisses allgemeiner Bildung als auch der Idee der Bildung als ein öffentliches Gut sind, und die darüber hinaus die Frage aufwerfen, wie es um die Neutralität der staatlichen Schule bestellt ist.

I

Die veränderte Akteurskonstellation zeigt sich empirisch vor allem in den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit von staatlichen Schulen und privaten Unternehmen. Für diese hat sich in den vergangenen Jahren im bildungspolitischen Diskurs der Begriff der Bildungs- oder Lernpartnerschaft etabliert. Als sprachlicher Container umfasst er heute sämtliche Arten des gemeinsamen, vernetzten Handelns von Schule und Wirtschaft. Und er steht gleichzeitig für einen lebensnahen, arbeitsweltorientierten und effizienteren Unterricht bei möglichst sinkenden Kosten für die öffentliche Hand. Welche Arten der Kooperation derzeit als Bildungspartnerschaft gelten, wie sie sich voneinander abgrenzen, soll im Folgenden erläutert werden.

Öffentlich-private Partnerschaften finden zunehmend Verbreitung und gelten als ein vielversprechender Weg, öffentliche Leistungen schneller und kostengünstiger zu realisieren. Diese Partnerschaften bezeichnen spezifische rechtliche und organisatorische Formen der Teilprivatisierung öffentlicher Dienstleistungen. Es handelt sich um eine interdependente, längerfristige Zusammenarbeit, in der ein privater Betreiber die organisatorische Verantwortung für die Errichtung und den Betrieb einer öffentlichen Infrastruktur übernimmt, während der öffentliche Partner formal die politische Federführung des Projektes behält. Derartige Projekte nach dem Betreibermodell betreffen im Bildungsbereich bislang in der Mehrzahl solche zum Neubau wie zur Sanierung und Bewirtschaftung von Schulen. Unumstritten sind diese Projekte nicht. Das Hauptproblem liegt in der grundsätzlich unterschiedlichen Interessenlage und den jeweiligen Zielen von öffentlichen und privaten Partnern. Es geht um „Gewinnorientierung versus Gemeinwohlorientierung“ (Gerstlberger/Siegl 2011). Hinzu gesellt sich Kritik an mangelnder Verfahrenstransparenz, der Qualität öffentlicher Dienstleistungen sowie den Beschäftigungsbedingungen im öffentlichen Sektor (vgl. ebd.). Verantwortungsträger öffentlicher Verwaltung und zuständige Aufsichtsbehörden, allen voran die Landesrechnungshöfe (z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg) warnen in den letzten Jahren wiederholt vor versteckter öffentlicher Verschuldung und langfristigen betriebswirtschaftlichen Problemen. Doch Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft beschränken sich längst nicht auf groß angelegte öffentlich-private Partnerschaften.

Eine bereits lang erprobte Zusammenarbeit liegt in Betriebserkundungen, Betriebspraktika und Unterricht im Betrieb vor, die als feste Bestandteile aktueller Bildungspartnerschaften gelten können. Hinzu kommt die gezielte Unterstützung von Projekten, Festen und Schülerwettbewerben. Neben diesen eingeführten Formen werden auch Sach- oder Geldspenden für den Schulbetrieb als Kooperationen gewertet. Spenden sind dabei definiert als freiwillige Übertragungen von Geld, Sach- oder Dienstleistungen, ohne dass eine Gegenleistung auf Seite des Empfängers eingefordert wird. Der Anteil des Bildungsbereichs am Gesamtspendenvolumen beträgt laut Deutschem Zentralinstitut für

soziale Fragen (DZI) allerdings lediglich 0,7% (vgl. Cleuvers 2010, S. 469). Als Spenden gelten auch Unterrichtsmaterialien, die Firmen Lehrerinnen und Lehrern kostenlos zum Gebrauch anbieten. Sie werden immer häufiger mit der Einladung externer Experten in den Unterricht verbunden, d.h. Firmenvertreter übernehmen einzelne Fachstunden, gelegentlich auch ganze Unterrichtsreihen. Eine besondere Form des Sponsoring liegt im Schulsponsoring vor, das sich insofern davon abgrenzen lässt, als hier Zuwendungen gegen die Gewährung von Rechten zur kommunikativen Nutzung des Sponsors auf der Basis einer vertraglichen Vereinbarung vergeben werden (vgl. Bagusat 2006, S. 21). Im Zuge der Öffnung der Schulen in der Mitte der 2000er Jahre, die notwendig mit Gesetzesanpassungen einherging, wurden ethische Grenzen durchaus bedacht. So wurde gesetzlich festgelegt, dass vertragliche Sponsoringmaßnahmen bundesweit mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag vereinbar sein müssen und das politische, religiöse und weltanschauliche Neutralitätsgebot von Schulen nicht gefährden dürfen. Werbemaßnahmen, die ein gemeinwohlorientiertes Ziel nicht erkennen lassen, sind in der Mehrzahl der Bundesländer also nicht erlaubt.¹ Wirtschaftlich wurde diese Begrenzung von einer Selbstverpflichtung flankiert, die Vertrauen bilden sollte. 1998 erklärten fünfzig große Unternehmen öffentlich, keinen Einfluss auf die Inhalte der Schule nehmen zu wollen (vgl. Schmerr 2002).

Bemerkenswert am Sponsoring ist allerdings, dass bei dieser Form der Kooperation zwischen Schule und Privatwirtschaft Interessen und Intentionen der beteiligten Partner nicht selten inkongruent sind (vgl. ebd., Holland-Letz 2005, Liesner 2006). Denn während für die Schulen Sponsoring ein Finanzierungsinstrument darstellt, um ergänzende pädagogische Angebote zu machen, und so ihren öffentlichen Bildungsauftrag besser erfüllen zu können, ist es für Unternehmen überwiegend ein Kommunikationsinstrument, das in verschiedene Richtungen zielt (vgl. Bagusat 2006, S. 22): Einerseits führt es zu einer größeren Öffentlichkeit, im Sinne der „Steigerung des Bekanntheitsgrades, dem Erreichen von Sympathie und Goodwill“ zwecks „Imagetransfer und Kontaktpflege bis hin zum Verfolgen konkreter Absatzziele“ (Mussler 2006, S. 407). Andererseits wirkt es auch in das Unternehmen selbst hinein, denn es zeigte sich, dass das verstärkte Engagement für gesellschaftlich relevante Themen als „Corporate social responsibility“ wahrgenommen wurde und sich positiv auf die Unternehmensentwicklung auswirkte. Unternehmen mit hohem gesellschaftlichem Ansehen gelten als weniger krisenanfällig und erfolgreicher in der Gewinnung qualifizierter Arbeitnehmer, die wiederum eher bereit sind, für ein solches Unternehmen eigene wirtschaftliche Interessen zurück zu stecken (Mussler 2006, S. 410). Erklärtes Ziel, so Mussler, ist das know-how und do-how dieser ökonomischen Kommunikationsstrategie auf die Institutionen zu übertragen, um die Schulen und Lehrkräfte in diesem Bereich zu professionalisieren. Diese Notwendigkeit erscheint als unhintergebar und selbsterklärend in gegenwärtigen Reformprozessen.

II

Wie sich dieses know-how und do-how von Unternehmen gegenwärtig und zukünftig auf die Institutionen übertragen soll, darüber gibt die Lektüre „Partnerschaft Schulen-Unternehmen. Handbuch mit Praxisbeispielen“ (2010), herausgegeben von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung, Aufschluss. Das Handbuch ist aus einem Kooperationsprojekt der Landesarbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“ mit verschiedenen Behörden Hamburgs, der Hamburger Handwerkskammer und dem Hamburger Zentrum für Schule und Wirtschaft entstanden.

Das Netzwerk „SchuleWirtschaft“ besteht bereits seit den frühen 1950er Jahren und hat mehrere Ebenen: Verantwortet wird es von der Bundesarbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“, deren Träger die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in Berlin und das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln sind. Ihr untergeordnet sind die Landesarbeitsgemeinschaften, die es mittlerweile in nahezu jedem Bundesland gibt und die von den Landesvereinigungen der Arbeitgeberverbände unterstützt werden, sowie die Studienkreise, die die regionalen Arbeitskreise koordinieren, von denen im Jahr 2009 laut eigenen Angaben 432 bestanden – Tendenz steigend. „22.161 ehrenamtliche Akteure aus Schule, Wirtschaft, Politik und anderen Institutionen“ engagieren sich in diesen Arbeitskreisen, bieten Fortbildungen an und organisieren Veranstaltungen, „1.873 mal wurde über diese Arbeit medial berichtet“.² Kurz: Allein die Mitglieder dieses Netzwerkes sind bundesweit tätig, und ihre Aktivitäten sind inzwischen nahezu unüberschaubar geworden.

„SchuleWirtschaft“ sieht sich „als Partner für die Bildungspolitik im Land“³, und dementsprechend wird eine zentrale Aufgabe darin gesehen, „bildungspolitische Impulse zu setzen“, die als „Signale für die

¹ Ausnahmen bilden die Länder Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Dort ist Werbung unter bestimmten Voraussetzungen möglich.

² www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageZahlen_DE?open

³ www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageZiele-und-

Weiterentwicklung von Bildungsplänen“ zu verstehen sind. Die Landesarbeitsgemeinschaften publizieren auf ihren Websites, in Newslettern sowie über Presse und Öffentlichkeitsarbeit zu Themen wie beispielsweise Selbstständige Schule, Sponsoring, Führungsmanagement oder Qualitätsentwicklung. Zudem stellen sie kostenlos Unterrichtsmaterial zur Verfügung, beispielsweise im Rahmen ihrer Initiative „Ökonomische Bildung – Schule und Wirtschaft in der sozialen Marktwirtschaft“.⁴ Als übergeordnetes Ziel der AG wird Folgendes angegeben: „Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen sollen Bestandteil des schulischen Lernens sein, in ein Qualitätsmanagement eingebunden sein und sowohl in der Schule als auch im Unternehmen systematisch verankert sein“ (ebd., S. 5).

Ein Beispiel kann veranschaulichen, wie wir uns solche Lernpartnerschaften vorzustellen haben: „Ein Unternehmen der Klimatechnik beauftragt in Absprache mit der Schulleitung und den Lehrkräften eine Schülergruppe mit der Organisation einer Ausstellung zum Thema ‚Antworten der Technik auf den Klimawandel‘. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren und arbeiten zu diesem Thema im Unternehmen. Beteiligt sind die Fächer Erdkunde, Biologie, Deutsch, Informatik und Kunst. Die Schülerinnen und Schüler werden von Lehrkräften und Technikern beraten. Die Lernleistungen werden bewertet und sind Teil der Bewertung in den Fächern. Das Unternehmen bewertet die Schülerleistungen entsprechend unternehmerischer Kriterien und bescheinigt die Leistung. Die Schule kann die betriebliche Bewertung als Anlage zum Zeugnis ausweisen“ (ebd., S. 7).

An diesem Beispiel wird zweierlei deutlich. Nach Ansicht der Bundesarbeitsgemeinschaft „Schule Wirtschaft“ ist es das Unternehmen, das die Schülergruppe mit einem Arbeitsauftrag, hier der Konzeption einer Ausstellung, betraut. D.h. die Lehrperson und damit die Schule als Verantwortungsträger werden nur noch als Rahmen angesehen, in den das Unternehmen mit seinen Aufgabenstellungen eingreift. Es entzieht damit der Schule die Hoheit über die curriculare Bestimmung. Mit ihr werden die Themen nur noch abgesprochen.

Bei dem gewählten Beispielthema handelt es sich jedoch nicht um eines, das den bisherigen Unterrichtsstoff erweitert, sondern das vorgeschlagene – „Antworten der Technik auf den Klimawandel“ – ist durchaus als eines denkbar, das den Lehrpersonen selbst, bspw. für eine Projektwoche, in der fachübergreifend gearbeitet werden soll, einfallen könnte – auch im Rückgriff auf die im Curriculum zu verhandelnden Themen.

D.h. das Unternehmen fügt nichts Neues hinzu, sondern greift als Aufgabensteller in die Schule ein und nimmt Bewertungen vor, die sich in Abgrenzung zu den schulischen nach „unternehmerischen Kriterien“ richten.

Darin zeigt sich, dass die Kooperation nicht als tatsächliche Partnerschaft im Sinne eines gegenseitigen Interesses verstanden wird, sondern allein dadurch gekennzeichnet ist, dass das Unternehmen so etwas wie „Lebensnähe“ und „Realität“ einbringt, also eine Kooperation, die sich nach unternehmerischen Kriterien richtet, in den Schulalltag Einzug hält und Subjektivierungen an kontrollierende Formen kommunikativer Beurteilungsverfahren wie „Rückmeldung“ angeschlossen werden.

Die weitere Lektüre verdeutlicht, dass die Arbeitsgemeinschaft ganz eigene Vorstellungen von den Vorteilen hat, die diese Partnerschaft den Schulen bietet. Der Nutzen für die Schulen liegt vor allem im Ausgleich unterstellter Defizite, die sich auf sämtlichen Ebenen von Schule zeigen: „Die Lehrkräfte erhalten Unterstützung durch Unternehmensmitarbeiter bei der Planung von Projekten zur ökonomischen Bildung, Unterstützung bei einer Unterrichtseinheit zu Flächenberechnungen durch einen Tischler, Angebote für Bewerbungstrainings durch eine Krankenkasse, Simulation von Bewerbungsgesprächen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Bank“ (ebd., S. 8). Der Betrieb bzw. das Unternehmen soll als PR-Experte die Schule in ihrer Öffentlichkeitsarbeit beraten, „Unternehmensmitarbeiter ... übertragen das Qualitätsmanagement im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung für die Schulorganisation“ (ebd., S. 8). Darüber hinaus, so die Annahme, wolle die Schule ihr Schulprofil ausbilden und bestmögliche Lerngelegenheiten bieten. Dies sei schlicht „ohne Unternehmenspartner nicht möglich ...“. Sie sind wichtige Partner bei der Gestaltung von Lernprozessen, denn sie verfügen über Potentiale und Kompetenzen, die in der Schule so nicht vorhanden sind ... Ihre Beiträge und ihr Feedback für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Schulleitungen sind die geforderten und gewünschten Ergänzungen des schulischen Lernens und entscheidend für die Qualität der Lernprozesse und der Kooperation“ (S. 9).

Aufgaben_DE?open

⁴ Hamburger Landesarbeitsgemeinschaft <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/schulewirtschaft/partnerschaften/veranstaltungen.html>, aber auch die Bundesarbeitsgemeinschaft http://www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageReihe-Thema-Wirtschaft-Infos-zu-Paedagogen-in-Schule-und-Betrieb_DE?open&ccm=000

Diese Liste an Unterstützungsmaßnahmen für die Schule umfasst dabei alle Stufen der pädagogischen Institution und unterstreicht die Notwendigkeit unternehmerischen Eingreifens: von der Unterrichtsebene bis zur Schuladministration und ihrer internen Organisation. Auf unterrichtlicher Ebene scheint es in der Perspektive der Arbeitsgemeinschaft den Professionellen also nicht zu gelingen, Unterrichtsinhalte sinnstiftend didaktisch aufzubereiten. Sind die Bankangestellten tatsächlich mit der Durchführung von Bewerbungsgesprächen betraut, so gelten sie den Schülerinnen als Rollenspiel, für das sie eine Note bekommen werden. Ob dafür ein Bankvertreter notwendig ist und welche Aufgabe ihm dabei zukommen könnte, abgesehen von unternehmerischen Bewertungskriterien, wird nicht begründet. Es handelt sich dabei um das Modell einer 1:1-Übertragung von einer Institution – hier: das Unternehmen – in eine andere Institution: da: der Schule, ohne dabei zu registrieren, dass sich Prozesse und Handlungsweisen verändern, wenn sie in einem anderen institutionellen Rahmen angewendet werden sollen. Das hat nichts mit Magie zu tun. Muss der Tischler tatsächlich eine Flächenberechnung vornehmen, um den zu tischlernden Gegenstand für den Kunden sachgerecht herzustellen, so dient die Aufgabe dem Schüler nur als wirklichkeitsnahe Einkleidung einer Mathematikaufgabe, die er auf abstrakter Ebene verstehen lernen soll. Die Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft will Lebensnähe in die Schule hineinbringen, dabei negiert sie, dass die Sache innerhalb der Schule zum Unterrichtsgegenstand wird und damit ihren Charakter verändert.

Entscheidend für die Qualität von Lernprozessen, von Schule und ihrer Administration werden diese Übertragungen doch erst mit dem Anlegen von unternehmerischen Kriterien an ebendiese. Unternehmen stellen sich auch den Lehrerinnen und Lehrern als Lernort zur Verfügung. Der Betrieb wird zum Ort für Fortbildungen, an dem „in Veranstaltungen der Handwerkskammer Lehrkräfte den Fleischerberuf kennen lernen, indem sie selbst Würstchen herstellen, und bei der Elektriker-Innung experimentieren sie mit Schaltkreisen“ (S. 8). Offensichtlich wird den Lehrkräften weder zugetraut, dass sie bestimmte Produktionsprozesse kognitiv erschließen noch diese dann didaktisch aufbereiten zu können. Als Lernende sind sie auf der Handlungsebene anzusprechen.

Dass Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich in die Betriebe und Unternehmen gehen und ihre Expertise darin gesehen wird, dass sie beurteilen können, wie beispielsweise eine Betriebserkundung sinnvoll im Unterricht vor- und nachbereitet werden könnte, sondern dass ihnen stattdessen ein unterhaltsamer Abend in der Handwerkskammer geboten wird, der rein gar nichts mit dem beruflichen Tätigkeitsfeld zu tun hat, verweist auf eine gewisse Missachtung des Lehrerberufes.

Es wird also davon ausgegangen, dass die Unternehmen den Schulen eine Menge zu bieten haben und sie in ihrem Kerngeschäft unterstützen können, dass die Schule aber rein gar nichts für die Betriebe tun kann. Von einer Partnerschaft, die auf wechselseitigem Interesse beruht, kann hier also nicht die Rede sein.

Stattdessen erwartet die Bundesarbeitsgemeinschaft, dass sich die Schule gegenüber den Leistungen und Unterstützungshilfen der Unternehmen erkenntlich zeigt. Dabei kann es sich um die „Erwähnung des Unternehmens“ in sämtlichen Veröffentlichungen der Schule, um eine „Ausstellung über das Unternehmen in der Schule (und umgekehrt), die Erstellung von Werbematerialien und Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit des Unternehmens (oder der Schule), Konzerte des Schulorchesters bei Jubiläen und Betriebsfeiern, Sprachkurse für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Partnerunternehmens oder gar das Catering für Veranstaltungen des Unternehmens durch eine Schülerfirma“ handeln (S. 11). Diese Angebote können sich leicht als „Schülerarbeiten“ für das Unternehmen vorgestellt werden. Dagegen sind die Kompetenzen und das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer nur in einem übertragenen Sinne für die Unternehmen von Nutzen. So können die Fremdsprachenkenntnisse in die „Unterstützung bei Übersetzungen“ einmünden, und das Organisieren in die „Unterstützung bei Veranstaltungen zur innerbetrieblichen Weiterbildung“ (S. 21). An keiner Stelle taucht aber das pädagogische professionelle Wissen der Lehrpersonen auf. Dies wird gar nicht als solches wahrgenommen.

Dennoch oder gerade deshalb soll die Form der Zusammenarbeit auf Dauer angelegt sein. Die Kooperation soll „stabilisiert und institutionalisiert“ werden, z.B. durch „Einladung des betrieblichen Partners zur Lehrerkonferenz, Vorstellungen der gemeinsamen Projekte im Unternehmen und in der Schule“ sowie „Einladung zu sämtlichen hausinternen Festen und Veranstaltungen“ (S.12) als Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung. Doch: kein gutes Unternehmen ohne ein Controlling: „Für einige dieser Aktivitäten könnte eine Schüler-AG Verantwortung übernehmen ... , z.B. für die Überwachung der Qualität der Kooperation“ (ebd.). Den Unternehmen wird dabei ein partikulares Interesse zugesprochen: „Durch sein Engagement kann das Unternehmen eine steigende Zufriedenheit der MitarbeiterInnen bewirken, Wettbewerbsvorteile bei der Rekrutierung von Fachkräften und gut vorbereiteten Auszubildenden“ nutzen sowie eine „Imagesteigerung im Sinne der corporate social responsibility“ erzeugen (S. 7).

So ließe sich die Reihe an Absurditäten fortsetzen. Sie alle haben gemein, dass es sich um ein buntes Sammelsurium von Vorschlägen handelt, die zeigen, dass die Seite der Unternehmen eine zu Unter-

komplexität neigende Vorstellung vom pädagogisch-didaktischen Tun der Lehrerinnen und Lehrer, den institutionellen Besonderheiten von Schule oder gar von der widersprüchlichen Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik hat.

Der Begriff der Partnerschaft verweist im allgemeinen Sprachgebrauch auf eine freiwillige, ebenbürtige Verbindung zweier oder mehrerer Gleichgestellter. Mit Partnerschaft wird ein solidarisches, anerkanntes Verhältnis in einem gemeinsamen Interesse angesprochen, welches gerade nicht durch Asymmetrien gekennzeichnet ist. Sie bezweckt in der Regel eine wechselseitige Unterstützung auf der Basis gegenseitiger Achtung und bewährt sich gerade in Momenten des Streits oder Konfliktes durch das Ernstnehmen des jeweils Anderen. Unter „Bildungspartnerschaften“ lassen sich also solcherlei Bindungen assoziieren, deren gemeinsames Ansinnen an dem Gut „Bildung“ ausgerichtet ist. In den hier angedeuteten Kooperationsformen werden sowohl divergierende Interessen an der Verbindung, inkongruente Vorstellungen von Bildung als auch unterschiedliche Ausgangspositionen z.B. hinsichtlich möglicher ökonomischer Abhängigkeiten sichtbar. Dennoch steigt die Zahl dieser Partnerschaften kontinuierlich an, und sie werden bildungspolitisch weiterhin stark unterstützt.

III

Wie lassen sich nun diese empirischen Verschiebungen im Verhältnis der staatlichen Schule zur Privatwirtschaft systematisch erklären und historisch einordnen?

Komplexe Akteurskonstellationen und eine starke Internationalisierung der Politiken des „verhandelnden Staates“ sind aus regulationstheoretischer Perspektive charakteristisch für eine neue, „postfordistische Regulationsweise“, in die zunehmend auch Nichtregierungsorganisationen und Netzwerke involviert sind (vgl. Hirsch 2001, S. 190). Nach der Fordismuskrisis der 1970er Jahre hat sich eine neue, wenn auch durch Widersprüche und Krisenmomente gekennzeichnete kapitalistische Formation mit einer gewissen Kohärenz ausgebildet. Hirsch bezeichnet diese als ein „postfordistisches Akkumulationsregime“, welches spezifische ökonomische Instabilitäten und politisch-soziale Krisenmomente (Hirsch 2001, S. 172) mit grundlegenden Kennzeichen aufweise: der Durchsetzung einer neuen Verwertungsstrategie, der Entformalisierung und Prekarisierung der Lohnverhältnisse, der Internationalisierung von Produktion, der Entstehung von ‚Finanzblasen‘ sowie der selektiven Einschränkung und Privatisierung sozialstaatlicher Sicherungssysteme (vgl., ebd., S. 177), die von einem Komplex gesellschaftlicher Spaltungen und zunehmenden sozialen Ungleichheiten begleitet sind. Mit diesen Transformationen gehe eine „neue Regierungsweise“ einher, als „spezifische Kombination der Organisierung von Zwang und Konsens, in der sich das postfordistische Hegemonialverhältnis ausdrückt und gleichzeitig reproduziert“ (ebd., S. 199).

Dieses Moment von Zwang und Konsens kommt im Rahmen des Neuen Steuerungsmodells in allen öffentlichen Verwaltungen und auch in der autonomen Schule zum Tragen: Die gewährte bzw. verordnete größere Selbstverantwortung kann zur „Freiheit, sich abhängig zu machen“, werden (Liesner 2006, S. 451). Brückner und Kaspar-Böhm konstatieren entsprechend, dass im Bereich der allgemeinen Bildung heute bereits die Aufrechterhaltung der bestehenden öffentlichen Bildungsangebote ohne die Beteiligung Dritter (privater Unternehmen, Eltern) kaum mehr möglich sei. Und in einer bundesweit angelegten Befragung von Schulleitungen zeigte sich eine ungleiche Verteilung finanzieller Unterstützungsformen hinsichtlich der Schulformen sowie regionaler Verteilungen, aus denen möglicherweise soziale Disparitäten erwachsen (vgl. Brückner/Kaspar-Böhm 2010, S. 209). Gymnasien und Gesamtschulen sind demnach relativ besser gestellt als Grund-, Haupt- und Realschulen. Auch die Aufweicheung der Lernmittelfreiheit sowie die Erhöhung der Schülerbeförderungskosten könnten negative Folgen hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsteilhabe haben und lässt die Autorinnen von einer schleichenden Privatisierung sprechen. Mittlerweile liegen zudem Erfahrungen mit der Privatisierung und Ökonomisierung von Schulen aus diversen Ländern und Regionen vor, in denen bestimmte Effekte der postfordistischen Umstrukturierung der Bildungseinrichtungen sichtbar werden. Die sozialen Ungleichheiten im Zugang zu Wissen verschärfen sich mitunter dramatisch, die Staatsausgaben im Bildungssektor sinken und ein Distinktionsverhalten der Mittelschicht wird deutlich beobachtbar (vgl. Lohmann 2010, S. 242). Ob die neuen Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft dennoch geeignet und in der Lage sind, solchen Nebenfolgen zu begegnen, kann angezweifelt werden. In einem kurzen historischen Rekurs auf die allgemeine Bildung unter staatlicher Aufsicht soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern und aus welchen Überlegungen heraus Schule als geschützter Raum öffentlicher Bildung konzipiert wurde.

IV

Die Öffnung der Schulen für außerschulische Kooperationspartnerschaften machte Gesetzesänderungen in den Landesverfassungen bzw. in den Schulgesetzen notwendig. Dies verweist darauf, dass die staatliche Schule vorher von äußeren Einflüssen abgegrenzt oder vor ihnen geschützt sein sollte. Inwiefern wurde die öffentliche Schule als ein Ort unter staatlicher Aufsicht konzipiert, dem einerseits wichtige Funktionen ökonomischer und politischer Art zugeschrieben wurden, der andererseits auch

ein Schonraum für Heran- wachsende darstellen und schließlich auch Persönlichkeitsrechte schützen und gewähren sollte? Um dieser Frage nachzugehen, sollen zwei Blickrichtungen eingeschlagen werden: zum einen hin auf die Konstituierungsphase allgemeiner Bildung, zum anderen auf das Neutralitätsgebot in seiner verfassungsrechtlichen Bedeutung.

In den westlichen Industrieländern bestehen öffentliche Schulen seit 150 bis 200 Jahren, wobei ihre flächendeckende Errichtung mehrere Jahrzehnte gedauert hat. Durch diese sollten die feudalständischen Gesellschaftsstrukturen überwunden und die Bevölkerung mit jenen Kenntnissen, Haltungen und Verhaltensweisen ausgestattet werden, die notwendig wurden, um die entstehenden nationalen bürgerlich-kapitalistischen Verfassungsstaaten zu tragen (vgl. Lohmann 2010, S. 232). Das preußische Fachklassensystem des ausgehenden 18. Jahrhunderts, das maßgeblich von den Interessenlagen Schulgeld zahlender Eltern bestimmt war, wurde durch ein System der Jahrgangsklassen abgelöst. Der Zugriff auf die Unterrichtsplanung, das Dispensationsverbot sowie die Errichtung eines Pflichtfachkanons markierten den Anfang der Etablierung eines allgemeinen Schulwesens (vgl. Lohmann 1987) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und ermöglichten eine Theoretisierung der Inhalte einzelner Schulfächer. Der veränderte konzeptuelle Zuschnitt des Inhaltes pädagogischer Prozesse, so Lohmann weiter, brachte unter anderem mit sich, nicht länger von einer Lehrbarkeit der Moral auszugehen: normative Orientierungen wurden disziplinarisch gesichert. Ein universeller Zweck allgemeinbildender Schulen unter einer spezifisch pädagogischen Wissensauffassung wurde begründet. „Danach war ein ‚Lehrobjekt‘ an einer allgemeinbildenden Schule etwas von Objekten der außerschulischen Lebenspraxis wie von wissenschaftlichen Disziplinen gleichermaßen Unterschiedliches“ (Lohmann 1987, S. 16 unter Bezugnahme auf Schleiermacher 1816).

Die Lernmittelfreiheit sowie die Schulgeldfreiheit gehen auf bildungspolitische Forderungen Mitte des 19. Jahrhunderts zurück. Angestrebt wurde die Etablierung einer öffentlichen Bildung unabhängig von der sozialen Herkunft. Die Lernmittelfreiheit wurde in der Weimarer Verfassung festgelegt, ebenso wie das Neutralitätsgebot des Staates und also der staatlichen Schulen wurde in Deutschland. Es beruht auf der strikten Unterscheidung staatlicher und gesellschaftlicher Sphären. Die im späteren bundesrepublikanischen Grundgesetz geregelte Glaubens- und Bekenntnisfreiheit und ihre Unverletzlichkeit gebietet eine weltanschauliche und religiöse Neutralität. Die Neutralität des Staates ist verfassungsrechtlich in diesem Zusammenhang jedoch nicht als ein umfassender Verzicht auf Wertorientierung, sondern als ethische Begründungsneutralität zu verstehen (vgl. Huster 2002, S. 412). Das staatliche Handeln muss gegenüber jedermann gerechtfertigt werden können. Die Schule hat gerade wegen ihrer Position als weisungsgebundene Anstalt des öffentlichen Rechts und vor dem Hintergrund der Schulpflicht Unparteilichkeit zu wahren und eine allgemeine Bildung zu gewährleisten, die dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler sich in einer pluralen Gesellschaft orientieren können.

Unterstrichen wird dies von der Landeszentrale für politische Bildung und dem so genannten Beutelsbacher Konsens aus dem Jahr 1976. In ihm sind das Überwältigungsverbot, das Gebot der Kontroversität sowie das Prinzip der Schülerorientierung als bindend festgelegt worden. Im heutigen allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in den Landesverfassungen bzw. Schulgesetzen verankert ist⁵, werden Kernelemente der allgemeinen Bildung folgendermaßen bestimmt: Es ist zunächst von einer „wissenschaftspropädeutischen Grundbildung“ (Bildungsplan der Hansestadt Hamburg 2004, S. 3ff.) die Rede, deren Ziel darin bestehe, eine Haltung zu entwickeln „entlang der Grundsätze der Achtung, Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität“ und in „Verantwortung zur Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft“. Die Entwicklung der Persönlichkeit und individueller Fähigkeiten soll dadurch verwirklicht werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre „eigenen Sichtweisen entwickeln, Kritik üben und begründet Widerspruch artikulieren können“ (ebd., S. 8).

Dazu gehöre, „Phänomene in Muße auf sich wirken lassen, ... , neue Erkenntnisse in sich reifen zu lassen und neue Sichtweisen und Ideale zu entwickeln“. Auch Ziele der Berufsorientierung sollen sich an gesellschaftlichen Anforderungen orientieren und die Bedingungen ihrer Veränderungen zur Reflexion bringen. Die „Kenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge“, so heißt es dort weiter, „wird durch die Öffnung des Unterrichts zu außerschulischen Handlungs- und Gestaltungsfeldern und durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern, vor allem mit kommunalen, sozialen und kulturellen Einrichtungen, Wirtschaft und Hochschulen verstärkt“ und somit auch außerschulische Lernkontexte gefördert (vgl. ebd., S. 10). Dies alles geschieht jedoch vor dem Hintergrund der oben genannten Grundhaltung und meint gerade nicht die Einführung unternehmerischer Kriterien, Denk- und Handlungsschemata, sondern deren kritische Reflexion aus einer Distanz heraus, die durch die Schule und ihre methodischen und didaktischen Prinzipien ermöglicht wird.

⁵ Exemplarisch habe ich hier die überarbeitete Fassung des Bildungsplans der Hansestadt Hamburg für das 9-jährige Gymnasium von 2004 herangezogen. <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2008/730/>

Schulsponsoring und so genannte Bildungspartnerschaften sind nur ein Element des aktuellen Diskurses über die Entwicklung staatlicher Schulen. Dieses Element ist aber insofern wichtig, als es mitunter einen ideologisierenden Charakter aufweist, der kaum öffentliche Beachtung findet. Wo von Bildungspartnerschaften und Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft die Rede ist, dominieren oftmals dichotome Wahr-Falsch-Aussagen während auf Reflexionen, die sich ernsthaft einem möglichen Dissens widmen, in vielen Fällen verzichtet wird. Stattdessen stellt sich der dominante Diskurs selbst-erklärend und als alternativlose Notwendigkeit dar, womit er hegemonial auf weitere Praxisfelder und -bereiche übergreift. Als „wichtige Partner für Lernprozesse“ mit „Potentialen und Kompetenzen“, die in der Schule nicht vorhanden sind (Behörde für Schule und Berufsbildung 2010, S. 9), wird ihre Unverzichtbarkeit für Schülerinnen und Schüler, für Lehrerinnen und Lehrer und für die Organisation von Schule schlichtweg behauptet und nicht zur Diskussion gestellt. Die Profession der Lehrkräfte wird damit nicht nur in Frage gestellt, sondern geradezu konterkariert. Mit Kooperationsformen, wie sie hier vorgeschlagen werden, wird der Ausrichtung an unternehmerischen Denkstilen Vorschub geleistet, die das schulische Leben bis in die subjektiven Haltungen hinein transformieren. Der Begriff der Partnerschaft verliert angesichts der auf unterschiedlichen Ebenen zu verzeichnenden Ambivalenzen und Asymmetrien an Bedeutung und Gehalt.

Unternehmen sehen sich nicht allein als Geldgeber für pädagogische Angebote oder für die Erweiterung der Materialbestände. Sie erwarten dafür vielmehr Gegenleistungen, die über die kommunikative Nutzung ihrer Unterstützungen hinausgehen und in Unterrichts-Praktiken überführt werden: Dienstleistungen der Schule einerseits und Mitbestimmung und Mitgestaltung durch Unternehmensmitarbeiter im Unterricht andererseits. Dabei hat sich das Verhältnis von Schule und Unternehmen mittlerweile nahezu umgekehrt. Nicht länger müssen sich Unternehmen legitimieren und bezeugen, dass sie nicht in Unterrichtsinhalte eingreifen wollen, wenn sie Zugang in öffentliche Institutionen erhalten und diesen Raum für partikulare Interessen nutzen – ihnen wird genau das zugebilligt, indem wirtschaftlicher Eigennutz tendenziell mit dem Gemeinwohl gleich gesetzt wird. Die Unternehmen haben entsprechend weitere Strategien entwickelt, im schulischen Bereich von sich Reden zu machen.

Partnerunternehmen müssen sich heute z.B. nicht mehr darum zu bemühen, Werbematerialien in der Pausenhalle zu platzieren. Sie lassen die Werbung schlicht als Fachprojekt von den Schülern selbst gestalten und als pädagogisch wertvoll prämiieren. Privatwirtschaftliche Akteure werden in sämtliche schulischen Bereiche eingebunden und erhalten hier Mitspracherechte. Nun sind es die Schulen, die sich überlegen sollen, welche Dienstleistungen sie den Unternehmen anbieten können. Das oben skizzierte Hamburger Handbuch für Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen macht deutlich, wie vielfältig die postfordistischen Verwertungsstrategien sind und wie unter dem Einfluss privatwirtschaftlicher Akteure auch Unterrichtsinhalte im Sinne einer Modifizierung spezifischer ökonomischer Rationalitäten privatisiert werden. In der Verschränkung von Sponsor einerseits und einem zum Experten für ökonomische Bildung ernannten Unternehmensvertreter andererseits werden unternehmerische Denkstile über Formen der Zusammenarbeit in konkrete Unterrichtssituationen übersetzt. Diese Denk- und Handlungsschemata beschränken sich nicht auf bestimmte Fächer, denn prinzipiell kann in allen Fächern Inhaltliches unternehmerisch ausbuchstabiert werden. So soll, wenn es nach den Kooperationsbefürwortern geht, im Kunstunterricht der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Kreativität in der Wirtschaft spielt oder wie Produktdesign entsteht, im Ethikunterricht wird über die Unternehmensideale gesprochen, im Fach Geschichte die Firmengeschichte „vom Familienunternehmen zum global player“ behandelt.⁶ Dass dies nicht allein Wunschträume einzelner Unternehmerverbände sind, sondern bereits praktische Umsetzung finden, zeigt das Beispiel einer Siemens-Partner-Schule in Nordrhein-Westfalen, in der im Geschichtsunterricht der konzern-eigene „Arbeitsalltag gestern und heute“ behandelt wurde und es im Englischunterricht um das Thema „Siemens – a global player“ ging (vgl. Holland-Letz 2005).

Das Unternehmen als Lernort wird damit zu einem Bildungsort und -Gegenstand, dessen Wahrheitsgehalt ungeprüft bleibt. Der ökonomische Erfolg scheint ihm Recht zu geben. Hieran knüpft auch das Bild des Unternehmers als Experte an. Ihm wird per se zugetraut, er habe nicht nur unternehmerisches know-how, er kenne auch den Markt, wisse, wie und womit man sich auf dem Markt positionieren könne und welche Wissensbestände und sogar welche Subjekte zukünftig gebraucht werden. Der einst geschützte, begründet neutral gehaltene Raum, wird damit zunehmend durch diverse Akteurskonstellationen verändert, und alle wollen „Schule verbessern“. Dabei werden bisherige Grenzen überschritten bzw. unterwandert. Im Hinblick auf den staatlichen Bildungsauftrag, den Beutelsbacher Konsens sowie das Neutralitätsgebot ist deshalb auf die Notwendigkeit hinzuweisen, SchülerInnen auch im Bereich der ökonomischen Bildung plurale und kontroverse Perspektiven zu

⁶ vgl. Landkarte der Möglichkeiten: Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft Hessen: http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageCopy-of-Partnerschaften_DE?open&ccm=350 .

eröffnen und das didaktische Prinzip der Distanz bei allen Forderungen nach (Praxis-)Nähe aufrecht zu halten.

Literatur

- Bagusat, Ariane: Grundlagen des Bildungssponsoring: Bedeutung, Definition, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen. In: Management-Handbuch Bildungssponsoring. Grundlagen, Ansätze und Fallbeispiele für Sponsoren und Gesponsorte. Kulturkommerz Band 13, Berlin 2006, S. 19-30.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2010): Partnerschaft Schule Unternehmen- ein Handbuch mit Praxisbeispielen. Letzter Zugriff am 19.9.2012 <http://li.hamburg.de/zsw/material/3255620/artikel-partnerschaft-schulen-unternehmen.html>.
- Brückner, Yvonne, Böhm-Kaspar, Claudia: Finanzierung des allgemeinbildenden Schulwesens. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden 2010, S. 201-213.
- Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft: Letzter Zugriff am 19.9.2012 http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/ID/EN_Home.
- Cleuvers, Birgitt A.: Bildungsfundraising- private Mittelbeschaffung als Zukunftskonzept? In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden 2010, S 467- 478.
- Gerstberger, Wolfgang/Siegl, Michael: Öffentlich-private Partnerschaften. Ein Konzept für die zukünftige Gestaltung öffentlicher Aufgaben? Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2011.
- Hirsch, Joachim: Postfordismus. Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In: ders. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft des Staates. Hamburg 2001, S. 171- 209.
- Holland-Letz, Matthias: Lehrfach Mayonnaise. Firmen gehen Partnerschaften mit Schulen ein. Sie zahlen für Bücher und liefern Unterrichtsinhalte. Mitunter wird auch versteckte Werbung betrieben, DIE ZEIT Wissen, Nr. 25/2005.
- Huster, Stefan: Die ethische Neutralität des Staates. Eine liberale Interpretation der Verfassung. Jus Publicum, Beiträge zum Öffentlichen Recht, Band 90, Tübingen 2002.
- Liesner, Andrea: Über die Freiheit, sich abhängig zu machen: Notizen zur autonomen Schule. In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2006a) 4, S.451-469.
- Liesner, Andrea: Schulsponsoring und staatliche Bildungsautonomie - die Sicht der Pädagogik. In: Werbung und Sponsoring in der Schule. Schriftenreihe der Bundesverbraucherzentrale. Berlin 2006b, S. 63-70.
- Lohmann, Ingrid: Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung. Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 6, S. 749-773.
- Lohmann, Ingrid: Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea, Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart 2010, S. 231-244.
- Mussler, Dieter: Entwicklungstendenzen im Bildungssponsoring. In: Bagusat, Ariane, Hermanns, Arnold (Hrsg.): Management-Handbuch Bildungssponsoring. Grundlagen, Ansätze und Fallbeispiele für Sponsoren und Gesponsorte. Kulturkommerz Band 13. Berlin 2006, S. 405-422.
- Schmerr, Martina: Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen- Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, 2002, S. 189-206.

Quelle: Pädagogische Korrespondenz · 46/12, S. 42 ff.



Thomas Kerstan

Zehn Jahre Pisa-Studie

Das Geheimnis hinter dem Pisa-Erfolg

Warum deutsche Schüler 2009 besser lesen konnten als im Jahr 2000.

Konnten Schüler laut der Pisa-Studie im Jahr 2009 besser als im Jahr 2000: Lesen. Bildungspolitik kann etwas bewirken! Diese frohe Botschaft kann man aus einer aktuellen Studie von Forschern um den Erziehungswissenschaftler Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Dipf) in Frankfurt/Main und seinen Lüneburger Kollegen Timo Ehmke herauslesen.

Die Bildungsforscher haben Antwort auf eine Frage gesucht, die Experten seit Langem beschäftigt: Warum sind die deutschen Schüler im Laufe der verschiedenen Pisa-Studien besser geworden? Mit der Pisa-Studie (Programme for International Student Assessment) werden weltweit die Leistungen der 15-Jährigen verglichen; seit dem Jahr 2000 im Abstand von drei Jahren.

Im Jahr 2009 nun lag die Leistung der deutschen Schüler in der wichtigsten Kompetenz, dem Lesen, deutlich über der ihrer Altersgenossen im Jahr 2000. Darüber haben sich alle gefreut, blieben aber ratlos zurück, was die Ursachen angeht. Die Bildungsforscher haben nun mithilfe komplizierter Modellrechnungen drei mögliche Gründe für die besseren Schülerleistungen herausgefunden. Erstens: Die 15-Jährigen des Jahres 2009 sind in ihrer Schulkarriere durchschnittlich zwei Monate weiter als ihre Altersgenossen des Jahres 2000. Der Anteil der Achtklässler unter ihnen ist gesunken, hingegen besucht ein größerer Teil von ihnen schon die zehnte Klasse. Erreicht wurde das dadurch, dass die Kinder in mehreren Bundesländern früher eingeschult wurden und seltener sitzen geblieben sind.

Zweitens: Im Jahr 2009 besuchten mehr 15-Jährige das Gymnasium als im Jahr 2000, ihr Anteil ist von 28 auf 34 Prozent gestiegen, während der Anteil der Hauptschüler abgenommen hat – und Gymnasiasten sind im Durchschnitt leistungsfähiger als andere Schüler.

Drittens: Die Einwandererkinder setzen sich im Jahr 2009 anders zusammen als 2000. Sie leben im Durchschnitt länger in Deutschland und – besonders wichtig – sprechen zu Hause häufiger Deutsch als ihre Vorgänger.

Der Großteil der Leistungssteigerung – 80 Prozent – lässt sich auf diese drei Gründe zurückführen. Über alle kann man sich freuen. Zudem sind die ersten beiden ein Erfolg der Bildungspolitik: Viele Kultusminister haben nach dem sogenannten Pisa-Schock vor gut zehn Jahren gezielt das Einschulungsalter und die Zahl der Sitzenbleiber gesenkt.

So erfreulich das ist, bleibt aber eine Frage: Haben der Unterricht oder die Unterstützung durch das Elternhaus dabei keine Rolle gespielt? Hier widerspricht Eckhard Klieme. "Dass weniger Kinder sitzen bleiben und mehr aufs Gymnasium gehen, ohne dass der Leistungsstand dort sinkt", sagt er, "kann sehr wohl seine Ursache in besserer Förderung haben."

Wie man die Schüler zu besseren Leistungen führt, zeigt erstmals eine andere Untersuchung, an der Eckhard Klieme beteiligt ist: durch die sogenannte interne Evaluation von Schulen. Dabei bewerten die Lehrer einer Schule, oft auch die Schüler und Eltern, nach eigenen Kriterien ihre Arbeit.

Für diese Studie wurde die Entwicklung an 59 Gymnasien verglichen, die sowohl 2000 als auch 2009 an der Pisa-Studie beteiligt waren.

Interessant: Die interne Evaluation hatte bei diesen Schulen einen stärkeren Effekt als die sogenannte externe Evaluation, bei der die Schulen durch Fachleute von außen, etwa Schulinspektoren, überprüft wurden.

"Vermutlich liegt das daran, dass die interne Evaluation viel mehr Engagement und eigenes Nachdenken erfordert", sagt Eckhard Klieme.

Quelle: Zeit online 21.6.13



Zehn Jahre Pisa-Studie Ist das Geheimnis der besseren Testergebnisse gelöst?

Zurzeit sollte man mit Wertungen der Pisa-Studien sehr zurückhaltend umgehen. Der Bildungsforscher Hans Brügelmann antwortet auf Thomas Kerstan.

Thomas Kerstan fragt in der ZEIT Nr. 25 vom 13.6.2014 nach dem "Geheimnis hinter dem Pisa-Erfolg". Seine Auflösungen kommen mir zu schnell. Müsste man nicht vor diesem Geheimnis erst einige Rätsel der Pisa-Daten selbst, beziehungsweise ihrer Deutung lösen?

Meine erste Frage: Können wir wirklich sicher sein, dass Testleistungen im Lesen den Alltagsleistungen entsprechen? In Dänemark wurden Pisa-Daten mit dem Schulerfolg am Ende der Sekundarstufe verglichen: Von den 17 Prozent der nach Pisa angeblich funktional leseunfähigen "Illiterates" schaffte ein Fünftel den Abschluss. In Kanada erreichten sogar fast zwei Drittel derjenigen, die bei Pisa auf Lesestufe 1 oder darunter klassifiziert wurden, einen High-School-Abschluss. Nun kann man natürlich sagen: Das zeigt nur, wie wenig Schulabschlüsse heute noch wert sind. Denkbar ist aber auch der umgekehrte Schluss. So hat uns nachdenklich gestimmt, dass es in unserer Lust-Studie zertifizierte Handwerker und sogar Lehrer gab, die im Lesetest nur auf dem Niveau von guten Grundschulern

abgeschnitten haben. Für die Einschätzung von Befunden aus Pisa & Co. wäre es deshalb hilfreich zu wissen, wie in ihrem Beruf erfolgreiche Menschen in den gängigen Leistungstests abschneiden.

Zweites Rätsel: Erlauben Veränderungen in den Testleistungen den Schluss, dass sich die untersuchten Kompetenzen verändert haben? In der Grundschulstudie Iglu haben die deutschen Viertklässler von 2001 bis 2006 im Lesetest 9 Punkte gewonnen. Dieser Zuwachs war statistisch signifikant und wurde als Erfolg der neuen "Output"-Steuerung gewertet. Von 2006 bis 2011 war eine Abnahme von 8 Punkten zu verzeichnen. Dieser Verlust wurde aber nicht als Misserfolg der Reformen gewertet. Vermutlich zu Recht, aber das hätte dann auch für den ersten Anstieg gelten müssen. Denn ein solch' kurzfristiges Auf-und-Ab ist auf Systemebene sehr unwahrscheinlich und wohl doch eher anderen Umständen geschuldet als realen Veränderungen in der Lesekompetenz. Dies umso mehr, als die deutschen Grundschüler von 1991 bis 2001 in vergleichbaren Lesetests sogar 35-40 Punkte gewonnen und sich ins obere Drittel der Vergleichsländer verbessert haben. Aber das war vor dem Systemwechsel zu Leistungsstandards, standardisierten Tests und Schulinspektion.

Unterschiedliche Tests bringen unterschiedliche Ergebnisse

Nachdenklich stimmt auch, dass im Lesetest des US-amerikanischen National Assessment of Educational Performance die Leistungen über 40 Jahre fast konstant geblieben sind; gleichzeitig wurden für die USA in internationalen Leistungsvergleichen ganz unterschiedliche Rangplätze für Schüler, die zu verschiedenen Zeitpunkten in dieser Phase eingeschult wurden, ausgewiesen: nur Platz 7 von 8 in der Erwachsenenstudie IALS, dagegen ein guter Platz 2 unter 16 in der IEA-Lesestudie von 1991, während bei PISA ein durchschnittlicher Platz 15 unter 31 Staaten zu Buche schlug. Sind solche starken Schwankungen plausibel – oder doch eher durch unterschiedliche Aufgabentypen, Altersgruppen, Stichproben bedingt?

Dritte Frage: Sofern es tatsächlich reale Veränderungen gegeben haben sollte, können wir sie einem besseren Unterricht zurechnen? Kerstan selbst verweist auf Veränderungen in der Schülerschaft, die nach den Analysen des Pisa-Autors Klieme rund 80 Prozent des Zuwachses der Testwerte erklären. Daneben hat sich seit dem Jahr 2000 auch die außerschulische Situation verändert. Allerdings haben wir dazu nur wenige Daten. Nach der Shell-Jugend-Studie 2010 hat der Umfang der Nachhilfe in den PISA-Jahren immerhin um ein Drittel zugenommen. Gleichzeitig beurteilen die Jugendlichen ihre Ausbildungs- und Berufsaussichten positiver – angesichts der deutlich günstigeren Arbeitsmarktsituation ein plausibles Motiv für größere Anstrengungen auch der schwächeren Schüler, ganz unabhängig von der Qualität des Unterrichts. Veränderungen in den schulischen Leistungen können also durch ganz unterschiedliche schulische wie außerschulischen Umstände bedingt sein.

Vielleicht stimmt ja Kerstans Interpretation. Nur folgt sie nicht zwingend aus den Pisa-Daten. Andere Deutungen sind nicht weniger plausibel. Bis wir mehr wissen, halte ich mich an das weise Urteil meines fünfjährigen Enkels Tom in solchen Fällen: Man weiß es nicht – man muss es glauben. Zurzeit sollte man jedenfalls bei Pisa sehr zurückhaltend mit Wertungen wie Ursachenzuschreibungen umgehen.

Hans Brügelmann

66, bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen, ist Fachreferent für Qualitätsentwicklung beim Grundschulverband.

Quelle: Zeit online 22.6.13

Anmerkung der/s Nachdenkseiten-Lesers/in GL:

Wie der PISA-Forscher Klieme sagt: 80% der Veränderung von PISA-Testwerten kann auf Veränderungen in der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe der 15-Jährigen zurückgeführt werden: Mehr Gymnasiasten, mehr Beschulungszeit (frühere Einschulung), weniger Sitzenbleiben, Veränderungen in der Migrantengruppe (die starken Einfluss auf die PISA-Werte hat) u.ä.m. Niemand kann ernsthaften behaupten, dass diese Faktoren durch die teuren PISA-Studien verursacht oder auch nur beeinflusst wurden. Auf was die restlichen 20% Veränderung in den Testwerten zurückzuführen sind, ist offen, kaum auf PISA. Also: Außer Spesen nix gewesen. Die ZEIT-Überschrift "Das Geheimnis hinter dem Pisa-Erfolg" ist eine ziemliche Irreführung der Leser. Es gab kein Geheimnis, und schon gar keinen Erfolg zu vermelden.

Der einzige Befund, der aufhorchen lässt, ist, dass laut PISA-Forscher Klieme die Selbstevaluation mehr zur Verbesserung der Lernleistung beiträgt als die Fremdevaluation:

"Interessant: Die interne Evaluation hatte bei diesen Schulen einen stärkeren Effekt als die sogenannte externe Evaluation, bei der die Schulen durch Fachleute von außen, etwa Schulinspektoren, überprüft wurden."

“Interessant” ist eine Untertreibung. Das ist eine Sensation. Denn damit hat PISA herausgefunden, dass PISA überflüssig, oder vielleicht sogar schädlich ist, insoweit PISA und seine Verteidiger verhindern, dass wir über die interne Evaluation oder Selbstevaluation mehr hören als nur, dass sie “interessant” sei.

Dieser Befund ist natürlich auch eine Bestätigung des Ansatzes “Improvement of teaching through self-evaluation” (ITSE), der bislang wenig Resonanz gefunden hat. Was Klieme beschreibt, bezieht sich wohl meist auf die von der Bertelsmann Stiftung vorgegebenen Erhebungsbogen. Aber Selbstevaluation kann viel besser gemacht werden, wenn sie wirklich von den Schulen selbst entwickelt und verantwortet wird, wie in vielen Beiträgen aufgezeigt wurde.

“Vermutlich liegt [die größere Wirkung von Selbstevaluation] daran, dass die interne Evaluation viel mehr Engagement und eigenes Nachdenken erfordert”, sagt Eckhard Klieme.”

Nun, wir sind hier nicht auf Vermutungen angewiesen. Die vorgefertigten Evaluationsbögen erfordern nicht sehr viel Engagement und Nachdenken. Der Bildungsforschung ist der wahre Grund bekannt. Fremdevaluation ist immer mit Sanktionen verbunden (zu denen auch die öffentliche Belobigung und Kritik zählen), die zur Korruption führen. Selbstevaluation ist anonym und nicht mit Sanktionen verbunden, sondern erlaubt wirkliche Einsichten in Verbesserungsmöglichkeiten, mit Tricks und Verfälschungen würde man nur sich selbst betrügen.

Bereits vor 40 Jahren hat der Sozialforscher Donald T. Campbell gezeigt, dass Fremdevaluation notwendigerweise zu Korruption führt (also zu Verfälschungen der Daten auf allen Ebenen der Erhebung und Analyse), die sie wertlos macht. David Berliner und seine Kollegen von der Universität von Arizona haben anhand vieler Daten über die Einführung von sanktionsbewehrten Schulleistungstests in den USA (und deren Auswirkung auf die Schulleistungen und die Verfälschung von Daten) nachgewiesen, dass “Campbell’s Law” auch und gerade im Bildungsbereich voll zutrifft. Meyerhöfer hat zudem gezeigt, dass der Einsatz von PISA-Tests und ähnlichen Tests zu mehr “Testschlaueit” führt, aber nicht unbedingt zu einer Zunahme der Kompetenz, die diese Tests messen sollen.

Quelle: Nachdenkseiten 26.6.13