

AK:BE-Rundbrief

28. Ausgabe - Oktober 2016

Todo

Zehn Jahre liegen zurück, seit Vernor Muñoz als UN-Sonderberichterstatter das deutsche Bildungswesen besuchte und grundlegende kritikpunkte aufzeigte. Das mehrgliedrige deutsche Bildungswesen wirke sich "auf arme Kinder und Migrantenkinder sowie Kinder mit Behinderung negativ" aus, Bildung in Deutschland sei "durch mangelnde Chancengleich geprägt" und als besonders gravierend sehe er "den frühen Zeitpunkt der Aufteilung der Schüler nach dem 4. Schuljahr".

Zehn Jahre später, also 2016, antwortete Munoz auf die Frage, was heute in den deutschen Schulen geändert werden müsse: "Nur ein bisschen, nämlich alles. Todo." Er sagte das vor wenigen Tagen auf dem Kongress „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“ in Frankfurt - hier unter 1. nachzulesen. unter 1. Die wichtigste Grundaussage des Kompromisses endete in der Feststellung "Wir brauchen ein Schulsystem, das einen Beitrag leistet, die soziale Spaltung in der Gesellschaft zu überwinden". Dazu sei "die Abschaffung des Regelschulsystems mit seinem 'verkorksten' Leistungs-begriff erforderlich" hieß es schließlich in einer Feststellung.

Da es hier im Wesentlichen um den Zusammenhang von inklusiver Schule und Demokratie ging, wurde weniger klar die Bedeutung außerschulischer Belange für die Demokratieentwicklung benannt und diskutiert. Zwar wird die Schule mit zunehmender Intensivierung der Inklusion eine Tendenz zur Dynamisierung entsprechender Denk- und Verhaltensweisen fördern. Es bedarf aber zumindest einer allgemein gesicherten Akzeptanz der geltenden Behindertenrechtskonvention in den außerschulischen Bereichen, damit eine solche Dynamisierung zu politischer Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit wirksam werden kann.



Inhalt

Brigitte Schumann Kongress Bündnis fordert Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle / Erklärung	Seite 2
Brigitte Schumacher Dreigliedriges Schulsystem	Seite 5
Wera Pustlauk Fachwissen ohne Moral	Seite 7
Jens Berger Der Kampf um die Indoktrination unserer Kinder mit neoliberalen Gedanken nimmt an Fahrt auf	Seite 9
Perangelo Maset - im Gespräch mit Jens Wernicke Wider die marktkonforme Demokratie	Seite 10
Magda von Garrelt Schulen im Würgegriff - Überlegungen zur staatlichen und privatwirtschaftlichen Umklammerung des öffentlichen Schulwesens	Seite 14

Kongress Bündnis fordert Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle

Auf dem Bundeskongress „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“ am 26./27.9. in Frankfurt hat ein Bündnis aus sieben Veranstaltern die politische Verwirklichung eines menschenrechtsbasierten und demokratischen Schulsystems gefordert.

In ihrer Erklärung verpflichten sich die sieben Mitglieder, „an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen“. Zum Bündnis gehören die Aktion Humane Schule (AHS), der Grundschulverband (GSV), der Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens (GGG), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), das NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“, der Verein „Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion“ (PogA) und das Erziehungswissenschaftliche Institut der Frankfurter Goethe-Universität. Ausgangspunkt für die gemeinsame Selbstverpflichtung ist die grundsätzliche Unvereinbarkeit des selektiven allgemeinen Schulwesens und des Sonderschulwesens mit dem Gleichheitsgebot des Grundgesetzes, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention.

Mit inklusiver Bildung gegen gesellschaftliche Spaltung

Für das Bündnis ist nur ein inklusives Schulsystem demokratietauglich und zukunftsfähig, weil es der zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung entgegenwirkt und auf gleichberechtigte soziale Teilhabe und Chancengleichheit zielt. In der Erklärung heißt es: „Das gemeinsame Leben und Lernen in einer Schule für alle fördert das Verständnis und die Verantwortungsbereitschaft füreinander, das friedliche Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft und die Kultur einer demokratischen Teilhabe.“ Es passt sich den Erfordernissen einer demokratisch gestalteten Migrationsgesellschaft an, die „gegenwärtig und zukünftig herausgefordert ist, geflüchtete Menschen aufzunehmen und zu integrieren“.

Dagegen befördert „das auf Sortierung und soziale Auslese hin ausgerichtete“ Schulsystem „die sozial, kulturell und regional bedingten Unterschiede in der Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen“. „Junge Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung werden durch strukturelle Segregation diskriminiert und nachhaltig beschädigt.“

„Es bedarf einer Schule für alle – ohne äußere Gliederung und Auslese.“ Das gemeinsame Lernen aller Kinder bis zum Ende der Schulpflicht muss deshalb die konsequente Fortsetzung der vor gut 100 Jahren begonnenen Grundschulreform werden, heißt es in der Erklärung. Die „vielen positiven Beispiele gemeinsamen Lernens in integrativ und inklusiv arbeitenden Schulen“ sind dem Bündnis „eine Ermutigung auf dem Weg zur Überwindung selektiver Strukturen“.

Recht auf inklusive Bildung für alle

Einer der wichtigen Mahner für einen Systemwechsel war Prof. Vernor Munoz, ehemaliger Sonderberichterstatler der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung. In seiner Eröffnungsrede stellte er vor mehr als 400 Teilnehmenden u.a. heraus, dass die vor gut zehn Jahren von ihm festgestellten Defizite des deutschen Schulsystems nach wie vor bestehen. Die Leistungsverbesserung bei PISA könne nicht über die andauernde soziale Ungleichheit und die hohe Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft hinwegtäuschen.

Inklusive Bildung als Menschenrechtsmodell sei kein beliebiger Modetrend oder eine bloße Organisationsform, die man dem bestehenden System einfach hinzufüge. Sie könne nicht in einem selektiven System erfüllt werden, das den Wettbewerb höher bewerte als Gleichheit und Zusammenhalt, betonte Munoz. Als Menschenrecht für alle, auch für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, erfordere Inklusion einen Paradigmenwechsel in der Bildungstheorie, der Bildungspolitik und der Bildungspraxis. Dies sei die politisch einzufordernde Staatenverpflichtung, die auch für Deutschland gelte. Würde er heute gefragt werden, was verändert werden müsste, sagte Munoz, dann wäre die Antwort: „Nur ein bisschen, nämlich alles. Todo.“

Inklusive Bildung für die Demokratie

Mit einem Blick über die Grenzen nach Norwegen zeigte die Stellvertretende Generalsekretärin der Bildungsinternationale, Haldis Holst, den Zusammenhang zwischen Demokratie, Menschenrechten und inklusiver Bildung auf. Miteinander leben zu können, das sei Auftrag und Ziel für eine demokratische Gesellschaft und müsse unbedingt gelernt werden. Deshalb müsse die Schule die Unterschiedlichkeit der Kinder in der Gesellschaft vollständig abbilden und das Menschenrecht auf inklusive Bildung in einer Schule für alle erfüllen.

Holst verwies auf OECD-Studien, die zeigten, dass Gleichheit und Qualität im Bildungswesen keine Gegensätze seien. Das norwegische Schulsystem, ein Gesamtschulsystem von Klasse 1 bis 10 ohne Sonderschulen, sei zwar nicht perfekt. Es habe jedoch ein hohes Maß an Gleichheit verwirklicht und läge

in der PISA-Wertung für den Kompetenzerwerb nur geringfügig hinter Deutschland, das hingegen eine auffällig große Leistungsspreizung zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern aufweise.

Elternwahlrecht – eine Barriere für inklusive Bildung

Das war das Resümee von Prof. Ewald Feyerer, vom Institut Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Linz. In seinem Vortrag, der die Entwicklung des österreichischen Schulsystems eingehend nachzeichnete und analysierte, stellte er eines heraus: Das Elternwahlrecht habe in einem zweigliedrigen allgemeinen Schulsystem mit einem ausdifferenzierten Sonderschulsystem lediglich zu weniger Segregation geführt. Inklusion sei das aber nicht.

Die notwendige äußere Schulreform zu einer „Schule für alle“ werde mit dem Elternwahlrecht verhindert. Die zweite Säule der Hauptschule müsse Kinder mit Behinderungen fördern, während die Allgemeine Höhere Schule, das österreichische Gymnasium, sich davon befreien dürfe. Die defizitorientierte pädagogische Praxis mit der Einteilung der Schülerschaft in behindert und nichtbehindert und dem Gebrauch der äußeren Differenzierung ist laut Feyerer vorherrschend. Im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer werde Inklusion als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Den deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kongresses kam die Beschreibung des Ist-Zustands in Österreich mehr als bekannt vor.

Blockade durch Bildungspolitik

In einer Podiumsdiskussion mit Ralph Fleischhauer, Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz und Abteilungsleiter im nordrhein-westfälischen Schulministerium, zeigte sich deutlich, dass die Bildungspolitik auf der Bremse steht und die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem blockiert. Es gibt in der KMK keine gemeinsame Vorstellung von Inklusion und erst recht keine, die sich an dem Menschenrechtsmodell einer Schule für alle orientiert.

Der Vertreter der KMK empfahl, die Zunahme des gemeinsamen Lernens durch weniger Mehrgliedrigkeit und die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in allgemeinen Schulen, auch in Gymnasien, als wichtige Entwicklungsschritte nicht kleinzureden: gerade vor dem Hintergrund des Hamburger Volksentscheids, der die Verlängerung der Grundschulzeit um zwei Jahre zu Fall gebracht habe.

Dieser Argumentation mochten weder Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Podiums noch des Plenums folgen. Dr. Sigrid Arnade, Geschäftsführerin der Interessenvertretung „Selbstbestimmt Leben e.V.“, hielt mit der Staatenverpflichtung Deutschlands dagegen und erinnerte an die Empfehlungen des UN-Fachausschusses im Zusammenhang mit der Staatenprüfung Deutschlands. Thimo Witting, Leiter der Hamburger Stadtteilschule Bergedorf, konnte anhand der Schulentwicklung in Hamburg verdeutlichen, dass die innere Schulreform in den Stadtteilschulen durch die äußere Reform zu einer „Schule für alle“ ergänzt werden muss, wenn Inklusion gewollt ist.

Als die Podiumsdiskussion zu der Frage abdriftete, ob die Schule darauf verzichten könne, über vergleichbare Abschlüsse Berechtigungen für die weiteren Bildungswege zu verteilen, bemerkte der Schülervertreter im Podium, Andre Ponzi von der LandesschülerInnenvertretung Hessen, trocken: Hier werde ein typisch deutsches Problem verhandelt würde, das niemand von seinen Freunden in Italien nachvollziehen könne. Dort habe man schon lange ein inklusives Schulsystem ohne Sonderschulen. Mit dem Schulabschluss würden die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden, welchen Ausbildungsweg sie gehen wollten.

Wichtige Klarstellung und berechtigte Empörung

Eine Klarstellung aus rechtlicher Sicht nahm am Ende der Veranstaltung Dr. Reinald Eichholz vor, ehemaliger Kinderbeauftragter des Landes NRW und Mitglied der National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Er schickte seinen Ausführungen die Bemerkung voraus, dass es ersichtlich die Wut über Ungerechtigkeit sei, die in Teilen der Bevölkerung zur Ablehnung des demokratischen Systems führe. Insofern habe der Kampf um Demokratie begonnen, wie eine Zeitschrift getitelt habe. Er empfahl, anstelle von Wut Empörung zu kultivieren, um positive gesellschaftliche Kräfte zu entfalten.

Es sei durchaus gerechtfertigt, sich darüber zu empören, wie die KMK und die Politik den Gedanken der Inklusion zur Unkenntlichkeit zerlege, betonte Eichholz. Beispielsweise durch die Reduktion des Inklusionsanspruchs auf Menschen mit Behinderungen, obwohl dies ein Menschenrecht für alle sei. Das Schulsystem müsse die Vielfalt in der Einheit ermöglichen statt in vielfältigen segregierten Schulformen. Die menschenrechtliche Inklusionsverpflichtung erfordere einen Systemwechsel, der nicht nur die Abschaffung des Sonderschulsystems, sondern auch die Abschaffung des Regelschulsystems mit seinem „verkorksten“ Leistungsbegriff erforderlich mache. Leistung zu standardisieren würde verhindern, dass Leistung sich aus der individuellen Biografie des Kindes entwickeln kann. Scheitern und Verlust von menschlichem Entwicklungspotenzial seien häufige Folgen.

Inklusion über den Unterricht hinaus

Eichholz widersprach mit dem Hinweis auf den allgemeinen Kommentar des UN-Fachausschusses der KMK-Vorstellung, es gäbe ein Recht auf elterliche Schulwahl. Nur in der Übergangszeit mit parallelen Angeboten existiere eine „unfreie“ Elternwahl, in der sie sich entscheiden müssten.

Als wichtigen Hinweis gab er Plenum und Veranstaltern mit auf den Weg, das gemeinsame Lernen nicht auf die schmale Basis des gemeinsamen Unterrichts einzuengen. Es käme darauf an, Lern- und Lebenszusammenhänge in der Schule zu schaffen, die das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit auf vielfältige Weise erfahrbar machten.

Die **Erklärung** zum Kongress:

„Inklusive Schule für alle ist die Schule für die Demokratie“ 26.09.2016

Breites Bündnis veranstaltet „Inklusionskongress“: „Soziale Spaltung in der Gesellschaft überwinden“
Frankfurt a.M. - "Wir brauchen ein Schulsystem, das einen Beitrag leistet, die soziale Spaltung in der Gesellschaft zu überwinden", stellten die Sprecherinnen und Sprecher des Inklusionskongresses "Eine für alle - die inklusive Schule für die Demokratie" am Montag in Frankfurt a.M. fest. Das Schulsystem in Deutschland zementiere soziale Benachteiligungen, die Kinder mit in die Schule bringen. Trotzdem habe die Politik Reformen bisher nur zögerlich umgesetzt. Schulstrukturdebatten würden tabuisiert, begründete das Kongressbündnis seinen Vorstoß. "Das wollen wir ändern", betonten Sprecherinnen und Sprecher des Bündnisses, dem sieben Organisationen angehören und das von der "Aktion Mensch" unterstützt wird. Das Bündnis wolle eine gesellschaftliche Debatte um die Schulstruktur anstoßen. Das gegliederte Bildungssystem sei nicht zukunftsfähig.

"Inklusive Bildung ist weder ein Modetrend noch eine beliebige Modalität. Sie ist das universelle Recht aller Kinder auf gemeinsames Lernen", sagte Prof. Vernor Muñoz, ehemaliger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung. "Als wesentliches Charakteristikum menschenrechtbasierter Bildung ist Inklusion eine Verpflichtung für die politisch Verantwortlichen in Deutschland und ein Recht, das eingefordert werden kann." Muñoz hatte vor zehn Jahren das deutsche Schulsystem im Auftrag der UN untersucht und insbesondere moniert, dass die deutsche Schule Kinder mit sozialer Benachteiligung, mit Migrationshintergrund und mit Behinderungen diskriminiere.

"Die Länder müssen für mehr Inklusion sorgen und für ihre Maßnahmen mehr Personal, mehr Lehrkräfte und multiprofessionelle Teams, bereitstellen. Wir brauchen bundesweit mehr Modellversuche und Regionen, die voran gehen und inklusive Schulen gründen, die die Schülerinnen und Schüler von Klasse 1 bis 13 besuchen können", sagte Ilka Hoffmann, für Schule verantwortliches Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Seit Jahren beobachte die Bildungsgewerkschaft eine zunehmende Spaltung der Gesellschaft. Viele Menschen fühlten sich durch die Politik nicht mehr vertreten. Sie glaubten nicht mehr an gesellschaftliche Integration durch Bildung. "Da müssen wir gegensteuern", begründete Hoffmann ihre Forderung. "Kinderarmut steigt: Sie geht in der Regel mit Bildungsbenachteiligung einher. Diese Entwicklung wird durch interkulturelle Konflikte und Vorurteile verstärkt. Die Probleme sind Folge gesellschaftlicher Fehlentwicklungen, die durch das gegliederte Schulsystem verstärkt werden." Damit trage Schule zur Entdemokratisierung der Gesellschaft bei.

"Das gegliederte und segregierende Schulsystem im Sekundarbereich in Deutschland muss endlich eine konsequente Reform erfahren und mit einer demokratischen und inklusiven Zielorientierung auf das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Pflichtschulzeit ausgerichtet werden", stellte Maresi Lassek, Vorsitzende des Grundschulverbandes (GSV), fest. Die Grundschule bekomme den Erfolg des gemeinsamen Lernens der Kinder immer wieder durch Studien bescheinigt, trotzdem müsse sie sich auf Auslese vor dem Übergang in die Sekundarstufe ausrichten. Durch diese Übergänge entstünden Brüche in den Bildungsbiografien von Kindern. Die frühe Selektion wirke nachweislich weder bildungs- noch begabungsgerecht, sie unterbreche zudem Lernwege von Kindern. "Der Druck des Sortierens ist in unseren Grundschulen schon im ersten Schuljahr zu spüren. Die Forderungen 'Eine für alle' und 'länger gemeinsam lernen' umschreiben den Anspruch des Grundschulverbandes, allen Kindern gerecht zu werden. Diesen Anspruch stellt der Verband auch an ein inklusives Schulwesen", erklärte Lassek.

"Nur die Fortsetzung des gemeinsamen Lernens über die Grundschule hinaus vermeidet die Brüche und negativen Folgen des aktuellen Schulsystems. Solange die 'Eine Schule für alle' nicht erreicht ist, müssen die konkurrierenden Wege - der in Gymnasien, Real-, Haupt- und Förderschulen sondernde einerseits und der in den Sekundar-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen integrierte andererseits - jeweils die Verantwortung für ihre Schülerinnen und Schüler bis zu deren Abschluss übernehmen", sagte Gerd-Ulrich Franz, Bundesvorsitzender der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule - Verband für Schulen des

gemeinsamen Lernens (GGG). "Als nächster Schritt ist eine stufenbezogene Lehrerausbildung einzuführen, die nicht das Unterrichten nach Einheitsnormen der Schulformen, sondern die individuelle Lernbegleitung als Auftrag formuliert. Vielfalt und Entwicklung müssen gefördert, Benachteiligung muss gemindert und Scheitern verhindert werden. Die Gemeinschaftsschulen in Berlin haben aktuell belegt, dass der Lernzuwachs auch und gerade in sozialen Brennpunkten am höchsten sein kann. Gemeinsames Lernen ermöglicht auch Kenntnis und Verständnis unterschiedlicher Lebensbedingungen. Täglicher Umgang mit Verschiedenheit ist gelebte Demokratie und stärkt die Solidarität in der Schule und danach. Mit diesem Kongress betonen wir die unabwiesbaren Rechte aller auf individuelle Bildungschancen und die gesellschaftliche Wirkung des öffentlichen Schulwesens gleichermaßen - nur in einer inklusiven Schule für alle wird dies zusammengeführt."

Info: An dem Bündnis beteiligen sich folgende Organisationen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Aktion Humane Schule (AHS), Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) - Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens, Grundschulverband (GSV), NRW-Bündnis "Eine Schule für alle", Politik gegen Aussonderung - Koalition für Integration und Inklusion, Goethe-Universität Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Zu den Unterstützern des Bundeskongresses gehören: Aktion Mensch, Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung sowie die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.

Quelle: Bildungsklick – 30.09.2016



Brigitte Schumacher

Dreigliedriges System

Revision der KMK-Vereinbarung über Schularten und Bildungsgänge im Sek-I-Bereich überfällig
Die Vereinbarung wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1982 getroffen, als die klassische Dreigliedrigkeit noch die Norm darstellte. Seitdem ist sie – ungeachtet aller strukturellen und pädagogischen Veränderungen – nur geringfügig geändert worden.

Es ist an der Zeit, dass die KMK die Realität zur Kenntnis nimmt. Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die getrennten Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium existiert in vielen Bundesländern längst nicht mehr. Stattdessen lernen immer mehr Schülerinnen und Schüler in integrierten Gesamtschulen und anderen Schularten mit mehreren Bildungsgängen länger gemeinsam. Die KMK muss endlich auch anerkennen, dass erfolgreiches Lernen in diesen Schularten ohne äußere Leistungsdifferenzierung für alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern bestens gelingen kann.

Mit den aktuell veröffentlichten Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Schulversuch „Gemeinschaftsschule“ in Berlin lassen sich jedenfalls die bestehenden Regelungen der KMK nicht länger rechtfertigen. Diese sehen vor, dass auch in den Schularten des längeren gemeinsamen Lernens in der Regel die Schülerinnen und Schüler in Deutsch, Englisch, Mathematik und einer Naturwissenschaft zu festgelegten Zeitpunkten der Sekundarstufe I in einem leistungsdifferenzierten Kurssystem mit mindestens zwei Anspruchsebenen getrennt lernen.

Lernerfolge für alle durch produktive Nutzung von Heterogenität

Wie das geht, haben die Berliner Gemeinschaftsschulen gezeigt. Ihr Markenkern besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler von der Einschulung bis zum Schulabschluss (1-10 bzw.13) Lerngemeinschaften bilden und die Schulen sich verpflichten, die Schülerinnen und Schüler nicht nach Leistung zu trennen. Im Schulversuch entwickelten die Schulen passende schuleigene Konzepte für individuelle Förderung, Individualisierung und Binnendifferenzierung. Es war ihnen freigestellt, die Ziffernnoten bis einschließlich Klasse 8 durch kompetenzorientierte individuelle Leistungsrückmeldungen zu ersetzen. Beschämende Klassenwiederholungen waren nicht vorgesehen. Die Bildung von jahrgangsübergreifenden heterogenen Lerngruppen – auch über mehrere Jahrgänge hinweg – war möglich. Die Umsetzung des anspruchsvollen Konzepts erforderte von den Lehrkräften organisierte Teamarbeit bezogen auf fachliche Kooperation und gemeinsame Unterrichtsvorbereitung sowie die Anwendung eines breiten Spektrums an Unterrichtsmethoden mit dem Schwerpunkt auf selbstreguliertes und individuell gefördertes Lernen.

Hohe Qualität und Chancengleichheit – kein Widerspruch

Im Vergleich zu Hamburger Schulen aller Schularten mit vergleichbaren Schülerschaften haben die Berliner Gemeinschaftsschulen deutlich höhere Lernzuwächse bei allen Schülerinnen und Schülern

erzielen können. Dabei hat sich gezeigt, dass die Schulen mit den größten Abweichungen vom Regelschulsystem auch die größten Erfolge hatten. Besonders hohe Lernzuwächse verzeichneten Schülerinnen und Schüler in sozial benachteiligten Stadtteilen. In dem wissenschaftlichen Abschlussbericht heißt es dazu ohne Pathos: „Es ist gelungen, Schüler in heterogenen Gruppen so zu fördern, dass die in den untersuchten Kompetenzbereichen ermittelten Lernentwicklungen von der sozialen Herkunft weitgehend entkoppelt sind.“

Diese in manchen Medien als Sensation gefeierte Meldung kann allerdings ernsthaft niemanden verwundern, der die PISA-Forschung gründlich rezipiert hat. Legt diese doch den extrem engen Zusammenhang zwischen den sozial selektiven und an Leistungshomogenität orientierten Schulstrukturen und der Bildungsbenachteiligung bzw. Bildungsprivilegierung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit vom sozialen Status der Eltern offen. Die Forschung zeigt auch, dass Bildungssysteme ohne den strukturellen Zwang zur Leistungshomogenität in der Spitze und der Breite bessere Ergebnisse erzielen und den Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft weitgehend entkoppeln können.

Der Zwang zur äußeren Leistungsdifferenzierung als historischer Kompromiss

Im Abkommen von 1982 wurde den integrierten Gesamtschulen, nach Beendigung des großangelegten wissenschaftlichen Schulversuchs zur Gesamtschule, die Verpflichtung zur äußeren Leistungsdifferenzierung aufgezwungen. Diese Maßnahme war weder pädagogisch noch wissenschaftlich begründet. Sie war der Preis für die bundesweite Anerkennung der Abschlüsse an Gesamtschulen.

Die CDU-regierten Bundesländer als offene Gegner der integrierten Gesamtschulen konnten die SPD-regierten Länder, in denen die Gesamtschulen sich in der Versuchsphase stark entwickelt hatten, mit der Androhung unter Druck setzen, die Abschlüsse an der Gesamtschule nicht anzuerkennen. Aus konservativer Sicht sollte unter dem schulform- und bildungsgangübergreifenden Dach der integrierten Gesamtschule das gegliederte Schulsystem wenigstens in der internen Organisation teilweise abgebildet und der Integration so Grenzen gesetzt werden.

Gegen den Widerstand der Gesamtschulen und ihrer Befürworter, die diese Maßnahme zu Recht als widersinnigen Eingriff in die pädagogische Konzeption empfanden, wurde die äußere Leistungsdifferenzierung als Standardmodell durchgesetzt. Verhindert werden konnte jedoch die Vorschrift, Fachleistungskurse auf drei Niveaus in den Differenzierungsfächern schon im 2. Halbjahr von Klasse 5 einzuführen.

Öffnungsklauseln als Erfolg der Gesamtschulbewegung

Insbesondere die mit den PISA-Ergebnissen begründete Einführung bundesweiter Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Vergleichbarkeit und das bildungspolitisch propagierte Leitbild der Selbständigen Schule ermutigten Gesamtschulen, eigene Differenzierungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und die Aufhebung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung politisch einzufordern.

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) unterstützte sie dabei beharrlich und wirkungsvoll. Da es festgesetzte Bildungsstandards gäbe, an denen alle Schulen am Ende gemessen würden, müsse man es im Zeichen der Selbständigkeit von Schule jeder einzelnen Einrichtung freistellen, welche Wege sie zur Zielerreichung gehen wolle, so die Argumentation der GGG. In dem „Signal von Unna“, das der Hauptausschuss der GGG 2004 beschloss, wurden die Gesamtschulen ermutigt, „ideenreiche und intelligente Wege vermehrter innerer statt äußerer Differenzierung“ zu gehen, und aufgerufen, „das Denken und Handeln in sehr früh festgelegten Bildungsgängen zunehmend zu überwinden und zu ersetzen durch eine Praxis individualisierenden Lernens“.

Die Öffnungsklausel, die durch die massive Lobbyarbeit der GGG auch mit Unterstützung von Gesamtschuldezernenten und -referenten auf den verschiedenen Ebenen der Schulaufsicht erreicht werden konnte, besagt, dass aus „demografischen und schulstrukturellen Gründen“ in den Differenzierungsfächern Deutsch, Englisch, Mathematik und einer Naturwissenschaft auch klasseninterne Lerngruppen statt des Kurssystems gebildet und auf weitere Jahrgänge ausgedehnt werden können. Diese Formel erlaubt es allen Bundesländern, Abweichungen von dem KMK-Standardmodell der äußeren Fachleistungsdifferenzierung vorzunehmen. Allerdings müssen sie es auch bildungspolitisch wollen.

Die Umsetzung der KMK-Vereinbarung in NRW

Von dem KMK-Standard hat sich gut die Hälfte der 314 Gesamtschulen in NRW gelöst. Die Tendenz geht dahin, das Kurssystem in den Differenzierungsfächern zeitlich nach hinten zu verlagern und in den von der KMK dafür vorgesehenen Jahrgängen aufzuheben. Es gibt auch einzelne Gesamtschulen, die in einigen Fächern die äußere Differenzierung ganz abgeschafft haben.

Die Inklusion hat diesen Prozess „von unten“ dynamisiert, denn die Durchführung interner Leistungsselektion wird in Verbindung mit Inklusion von den Lehrkräften als krasser Widerspruch erlebt. Hinzu kommt die Praxiserfahrung, dass die Aufteilung nach Leistung nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen für eine gute Lernentwicklung hinderlich ist. Es beeinflusst das

Fähigkeitskonzept der Lernenden und die Lernerwartungen der Lehrkräfte auf ungünstige Weise, wenn Schülerinnen und Schüler mit ihrer Zuweisung zum Grundkurs als „G-Schüler“ kategorisiert werden und in Abtrennung von den „E-Schülern“ im Erweiterungskurs lernen müssen. Die geminderten Leistungsanforderungen im Grundkurs wirken demotivierend, weil sie signalisieren, dass „G-Schülern“ per se weniger zugezählt werden kann.

Gesamtschulen am Gängelband des Schulrechts

Die rechtliche Basis für die derzeitige Differenzierungspraxis an den Gesamtschulen ist die Verordnung über die Ausbildung und Abschlussprüfungen in der Sek. I (APO SI). Es heißt dort: „Die Fachleistungsdifferenzierung kann in einzelnen Fächern in Form der Binnendifferenzierung in gemeinsamen Lerngruppen oder in Kursen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung (Grundkurse, Erweiterungskurse) erfolgen.“ Hinter der Formulierung verbirgt sich die Vorschrift, dass mindestens eines der Differenzierungsfächer aus der KMK-Vereinbarung im Kursystem erteilt werden muss. Es fällt schwer, die Logik für diese Einschränkung zu begreifen. Noch unverständlicher wird die ministerielle Entscheidung allerdings durch die Tatsache, dass den integriert arbeitenden Sekundarschulen hingegen zugestanden wird, in allen Fächern bis Klasse 10 gemeinsame Lerngruppen in binnendifferenzierter Form zu bilden.

Als pädagogisch widersinnig und zudem arbeitsaufwändig erleben die Gesamtschulen die Vorschrift, auch bei klasseninterner Differenzierung die gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schüler als G- und E-Schüler mit einem entsprechenden Zeugnisvermerk ab dem 2. Halbjahr von Klasse 7 auszuweisen. Die Bemühungen der Schulen, Schülerinnen und Schüler individuell und kompetenzorientiert zu fördern, werden durch den Kategorisierungszwang konterkariert. Solange die Vergabe der Abschlüsse in der KMK an Kurszuweisungen gekoppelt ist, wird man auf eine entsprechende Zuordnung am Ende der Sek. I nicht verzichten können, aber sie muss keineswegs zwingend so früh erfolgen, wie auch die Rechtslage und Praxis in anderen Bundesländern zeigt.

Warum Nordrhein-Westfalen die vorhandenen bildungspolitischen Spielräume zugunsten der Gesamtschulen nicht ausschöpft, ist völlig unerfindlich. Erst recht, wenn man sich klar macht, dass die Laborschule Bielefeld als Versuchsschule des Landes seit vier Jahrzehnten erfolgreich praktiziert, was sich in den Berliner Gemeinschaftsschulen im Schulversuch bewährt hat.

Forderungen

Am Beispiel von NRW lässt sich zeigen, dass die bestehenden Öffnungsklauseln allein nicht ausreichen. Es darf nicht vom bildungspolitischen Willen des jeweiligen Bundeslandes abhängig sein, ob die Rechtslage den Schulen ermöglicht, das beeindruckende Potenzial des längeren gemeinsamen Lernens voll auszuschöpfen. Daher sollte im Rahmen einer Revision der KMK-Vorschriften die Binnendifferenzierung an integrierten Schularten als Regelfall festgeschrieben werden. Um den Schulen für ihre interne Weiterentwicklung Zeit zu geben, sollte die äußere Fachleistungsdifferenzierung während einer Übergangszeit noch im bisherigen Umfang ermöglicht werden. Das System der Abschlüsse und der Leistungsbewertung auf seine Sinnhaftigkeit zu überprüfen, wäre der nächste sinnvolle Schritt auf KMK-Ebene.

Das Schulministerium in NRW kann und sollte unverzüglich den Weg freimachen für Binnendifferenzierung in allen Fächern bis zum Ende von Klasse 10, für den Verzicht auf die Ausweisung der Kurszugehörigkeit im Zeugnis bis Klasse 10 in klasseninternen Lerngruppen und für die Möglichkeit, analog zu anderen Bundesländern Ziffernnoten bis zum Ende von Klasse 8 zu ersetzen.

Quelle: bildungsblick - 6.7.17



Wera Pustlauk

Fachwissen ohne Moral

Akademische Bildung vermittelt vor allem eines: Fachwissen. Daneben sollen die Studierenden in den Modulen ihre methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen weiterentwickeln. Diese Kompetenzen haben jedoch nur wenig etwas mit einer reflektierten, über den eigenen Fachbereich hinausgehenden Wissensnutzung zu tun. Denn moralisch-ethische Fragen im Kontext des Fachgebietes werden vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften kaum gelehrt. Unsere Autorin Wera Pustlauk macht sich auf die Suche nach Orientierung im Dschungel des Fachwissens.

Von der frühesten Kindheit an werden Heranwachsende heute mit Wissen gefüttert. In der Schule geht es darum Sprachen zu beherrschen, die Grundpfeiler der hiesigen Literatur und Kunst kennenzulernen, geschichtliches Wissen zu erlernen, Formeln anzuwenden und Prozesse in der Umwelt erklären zu

können. Dieses gesammelte Allgemeinwissen wird anschließend an der Hochschule in spezifischen Bereichen erweitert und vertieft. Studierende häufen dabei in ihrer Studienrichtung enormes Fachwissen an.

Methodenkompetenz als Schlüssel zum Wissen?

Die pure Anhäufung allein macht das Wissen jedoch noch nicht nutzbar. Für seine Erschließung wird daher Methodenkompetenz vermittelt. Diese umfasst Lern- und Arbeitsmethoden, wie das Verfassen von Protokollen oder Einführungen in die Laborarbeit. Damit sollen die Fähigkeiten geschult werden, sich weiteres Wissen anzueignen, Sachverhalte zu analysieren und zu erschließen und darauf aufbauend Problemlösungen zu entwickeln. Problemlösungen, die sich rein am Sachstand des jeweiligen Faches orientieren.

Doch welches Vorgehen ist das Beste, wenn verschiedene Denkrichtungen unterschiedliche Antworten und Lösungsvorschläge bereitstellen? Welche Rolle spielt es, wie Lösungen entwickelt wurden? Wie sollen unterschiedliche Ansätze gegeneinander abgewogen werden? Und wer definiert, was das Vernünftigste oder Beste für wen ist?

Darüber nachzudenken erfordert neben Zeit auch Wissen über das eigene, enge fachliche Know-how hinaus. Es braucht die Fähigkeit, größere Zusammenhänge mit in den Blick zu nehmen und den Willen, die Frage nach dem Gerechten und Guten im Kontext des Fachwissens zu stellen. Wie zum Beispiel danach, ob Tierversuche zwingend für den Erkenntnisgewinn in der Biologie und Medizin erforderlich sind oder ob das Wirtschaftssystem humaner gestaltet werden kann. Der Spielraum hierfür ist im heutigen Studiensystem gering, in dem die Studierenden durch die Pflichtkurse des vorgeschriebenen Curriculums eilen, Fachwissen akkumulieren, welches durch eine Unzahl an Prüfungen bescheinigt wird und mit diesem dicht geschnürten Paket gen Arbeitsleben rauschen. Die Reflektion des erlernten Wissens steht dabei hinten an, obwohl sie durch die Komplexität und die schnellen Entwicklungen in der heutigen Welt umso dringlicher erscheint.

Mangelnde Vermittlung von Orientierungswissen im StudiumJe nach Fachkultur gibt es große Unterschiede bei der Auseinandersetzung über die Entstehung von Wissen und Strukturen und ihren Einfluss auf die Gesellschaft. In den Geistes- und Sozialwissenschaften findet diese oft sehr stark statt, während der Anteil reflektierender Kurse in den Ingenieur- und Naturwissenschaften noch immer sehr gering ist. So findet sich z. B. im Bachelor-Studiengang „Medizinische Biotechnologie“ der Universität Rostock die Pflichtveranstaltung „Biorecht und Bioethik“. Ein vergleichbares Angebot sucht man in den Biowissenschaften derselben Universität jedoch vergeblich. Fragen zur guten wissenschaftlichen Praxis werden hier vermeintlich im Zuge der Praktika mit vermittelt. In der Erinnerung an mein eigenes Studium dort gab es jedoch nie eine konkrete Benennung dieser, geschweige denn eine Reflektion ihrer Grundlagen. Ein besonders kritisches Beispiel aus diesem Fachbereich ist ferner die oft vollkommen fehlende Reflektion der Nutzung von Tieren in der Lehre und Forschung. Die einzige kritische Stimme hierzu während meines Biologiestudiums blieb ein verlaufener Flyer einer Studierendeninitiative gegen den Einsatz von Tieren in der Lehre, der während des zoologischen Schnippelpraktikums auftauchte.

Unterschiede in (verpflichtenden) Kursen zum reflektierenden Umgang mit dem eigenen Fachhorizont finden sich auch in anderen Studiengängen. Während die TU Kaiserslautern in ihren Studiengängen des Wirtschaftsingenieurwesens das Modul „Wirtschaft, Technik und Ethik“ fest verankert hat, sieht derselbe Studiengang an der TU Berlin keine spezifische Auseinandersetzung mit der moralischen Dimension des Faches vor. Vielmehr gibt es eine Tendenz, die ethische und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit technischen Entwicklungen in spezielle geisteswissenschaftliche Studiengänge auszulagern. So kann an der TU Berlin „Soziologie technikwissenschaftlicher Richtung“ im Bachelor und an der TU München „Wissenschafts- und Technikphilosophie“ studiert werden. Die Ausdifferenzierung eigener interdisziplinärer Fachrichtungen mag für eine vertiefte Auseinandersetzung gerechtfertigt erscheinen. Gleichmaßen dringlich erscheint es aber, dass gerade in der Ausbildung der nächsten Generation von Fachwissenschaftler*innen, diese frühzeitig auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Folgen des Handelns ihrer Profession befähigt werden.

Einige Hochschulen versuchen mit Ringvorlesungen wie „Ander(e)s Wissen: Kritische Betrachtungen globaler Wissensproduktion“ und „Mensch und Natur: Zur Ethik gesellschaftlicher Naturverhältnisse“ fachliche Grenzen zu verwischen. Diese Veranstaltungsformen mögen ein Ansatz sein, den engen Rahmen der hoch spezialisierten Fachwissenschaften zu sprengen. Doch ist er allein durch seine Unverbindlichkeit im akademischen Curriculum bei Weitem nicht ausreichend.

Vereinzel besetzen Initiativen an den Hochschulen diese Lücke im Curriculum. In Bielefeld setzt sich die CITEC Ethics Group im Rahmen des Exzellenzclusters „Kognitive Interaktionstechnologie“ mit den ethischen Konsequenzen im technologischen Interfacebereich auseinander. An der Universität Potsdam hat sich dagegen fachübergreifend die studentische Initiative stUPs auf die Fahnen geschrieben, Wissenschaftler*innen dazu anzuregen gründlicher über die Konsequenzen ihrer Forschung jenseits

ihres Forschungsgebiets nachzudenken. Und für wirtschafts- und unternehmensethische Fragen deutschlandweit aktiv ist das studentische Netzwerk „sneep“.

Die Notwendigkeit zu reflektierter Handlungsfähigkeit Diese vereinzelten Angebote sind jedoch für die reflektierte Ausbildung von Fachexpert*innen bei Weitem nicht ausreichend. In der heutigen überkomplexen Welt erscheint eine integrierte ethische Bildung, die Orientierungswissen für das eigene Handeln im gesellschaftlichen Kontext bietet, ebenso notwendig, wie der Erwerb von Fachwissen. Diese muss als langfristiger Prozess angelegt sein, um im eigenen Denken verankert zu werden und darf sich nicht auf eine kurzfristige Thematisierung bei Problemen beschränken^[1]. Auf diese Weise kann die mündige Entscheidungsfähigkeit der Professionen und jedes Einzelnen gestärkt werden. Hierfür muss Platz im akademischen Curriculum aller Fächer geschaffen werden.

[1] So Bischof Martin Hein, Mitglied des Deutschen Ethikrates, auf der Jahrestagung des Ethikrates am 22. Juni 2016 in Berlin.

Quelle: Was bildet Ihr uns ein? 29.8.16



Jens Berger

Der Kampf um die Indoktrination unserer Kinder mit neoliberalen Gedanken nimmt an Fahrt auf

„Wirtschaftslobbyisten lassen ein Unterrichtsbuch verbieten, das ihnen zu lobbyismuskritisch ist“ – Zugegeben, diese Schlagzeile vermutet man wohl eher auf der Satireseite Postillon, doch leider handelt es sich hierbei nicht um Satire. Der Bundesverband Deutscher Arbeitgeber (BDA) hat über das Bundesinnenministerium eine Sammelpublikation der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) aus dem Verkehr ziehen lassen, da diese in den Worten des BDA ein „monströses Gesamtbild von intransparenter und eigennütziger Einflussnahme der Wirtschaft auf Politik und Schule“ transportiere. Die Publikation „[Ökonomie und Gesellschaft](#)“ richtet sich an Lehrer, die an den Schulen Wirtschaft unterrichten. Man könnte diese Aktion nun ebenfalls als monströs, intransparent und eigennützig bezeichnen und folgern, das von der Arbeitgeberlobby durchgedrückte Verbot bestätige, dass die zensierte Publikation goldrichtig liegt. Das eigentliche Problem sitzt jedoch tiefer. Schon seit vielen Jahren versuchen Lobbyisten den Kampf um die Deutungshoheit über wirtschaftliche Fragen bereits über den Schulunterricht für sich zu gewinnen. Diese Entwicklung ist mehr als besorgniserregend. Von **Jens Berger**.

Zum aktuellen Vorfall siehe: [„SPIEGEL Online – Wirtschaft in der Schule: Arbeitgeber-Lobby stoppt Unterrichtsbuch“](#) und die [Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie](#).

Wer die aktuelle Posse rund um die Publikation „Ökonomie und Gesellschaft“ verstehen will, der sollte auch den bildungspolitischen Kontext beachten. Der Ruf, „Wirtschaft“ solle in der Schule zu einem Pflichtfach werden, wird nun bereits seit rund zwanzig Jahren vom Bankenverband wie ein Mantra in die Öffentlichkeit getragen. Seit einigen Jahren bekommen die Banker dabei tatkräftige Unterstützung von den großen Industrie- und Arbeitgeberverbänden. Angeblich seien deutsche Schüler wirtschaftliche Analphabeten, die von der Schule nicht aufs Leben vorbereitet werden und die einfachsten volkswirtschaftlichen Zusammenhänge nicht verstehen. Ist das so?

Als ich vor vielen Jahren die Schulbank drückte, lernte ich dort sehr wohl die Grundzusammenhänge zwischen Konjunktur und Arbeitslosigkeit sowie Geldpolitik und Nachfrage. Sogar die Lehren des John Maynard Keynes kamen damals zur Sprache. Und auch die wirtschaftsliberale Indoktrination kam nicht zu kurz. So „lernten“ wir bereits damals anhand von „Börsenspielen“, die von der lokalen Sparkasse im Unterricht veranstaltet wurden, dass steigende Löhne nicht gut für unser Aktienportfolio sind. Das Fach hieß jedoch nicht „Wirtschaft“, sondern „Gemeinschaftskunde“ und unser Lehrer verstand es damals sehr gut, die unterschiedlichen Perspektiven in der Debatte darzustellen, indem er die Interessen der Arbeitgeber mit den Interessen der Arbeitnehmer und denen der Gesellschaft und Politik zusammenhängend erklärte. Hätte das Schulfach damals „Wirtschaft“ geheißen, wären diese Aspekte wohl herausgefallen. Genau das ist es dann auch, was die mächtigen Wirtschaftslobbyisten im Sinn haben.

Ein tatsächlich vorhandenes Problem im schulischen Wirtschaftsunterricht ist, dass viele Lehrer, die Wirtschaft in einem sogenannten „Fächerverbund“ (also z.B. Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde)

unterrichten, keinen fachspezifischen universitären Background haben und daher dankbar auf frei zugängliche Leitfäden und Unterrichtsmaterialien zurückgreifen. Dieses Einfallstor haben natürlich auch die Wirtschaftsverbände erkannt. So bieten beispielsweise die Lobbyorganisation Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft über ihr Portal „[Wirtschaft und Schule](#)“ und der Bundesverband deutscher Banken über sein Portal „[SchulBank](#)“ einen Rundumservice für Lehrer an. Es versteht sich von selbst, dass die Materialien dieser Portale größtenteils knallharte Propaganda der jeweiligen Verbände beinhalten. So ist den Schulmaterialien der INSM beispielsweise [folgender Satz](#) zu lesen: „In der Realität hat der Mindestlohn nur eine Folge: dass noch mehr Menschen arbeitslos werden“. Dass ist knallharte weltanschauliche Propaganda verpackt als Unterrichtsstoff.

Negativer Vorreiter in Sachen Wirtschaftslobbyismus in der Schule ist dabei das Land Baden-Württemberg. Dort wird im kommenden Schuljahr bundesweit zum ersten Mal das Fach „Wirtschaft“ zu einem Pflichtfach an allen allgemeinbildenden Schulen. Dies ist ein großer Lobbyerfolg der „Dieter von Holtzbrinck Stiftung“, die über ihre Initiative „[Wirtschaft Verstehen Lernen](#)“ dem Land eine Rundumbetreuung anbietet. Man stellt nicht nur Unterrichtsmaterial (z.B. Inhalt aus dem zum Holtzbrinck-Verlag gehörenden Handelsblatt) zur Verfügung, sondern sorgt auch gleich mit einer gestifteten Honorarprofessur an der Universität Tübingen dafür, dass die künftigen Wirtschaftslehrer marktliberal ausgebildet und indoktriniert werden. Verantwortlich für die Einführung des Pflichtfachs „Wirtschaft“ ist, wen wunder es, die grün-rote Landesregierung.

Dabei geht es wohlgerne nicht darum, dass die Schüler lernen, was Soll und Haben sind, wie ein Kredit funktioniert oder welche Aufgaben die EZB hat. Es geht vielmehr darum, wie diese Fragen gedeutet werden. Wer „weiß“, dass der Mindestlohn Arbeitslosigkeit befördert, wird auch keine Partei wählen, die den Mindestlohn erhöhen will. Wer „weiß“, dass der Staat einen effizienten Markt durch Regulierungen verhindert, wird Liberalisierung und Privatisierungen fordern. Und wer „weiß“, dass niedrige Zinsen die Inflation treiben, wird in den Chor derer einstimmen, die die EZB zu einer Zinserhöhung treiben wollen. Oder zugespitzt: Wer in der Schule mit neoliberaler Propaganda indoktriniert wurde, funktioniert auch im späteren Leben genau so, wie sich dies die neoliberalen Vordenker wünschen.

Sicher, auch die Gewerkschaften bieten Unterrichtsmaterialien an. Im Vergleich mit den großen Lobbyorganisationen und ihren hervorragenden Verbindungen in die Institute, Universitäten und die Politik, sind sie hier jedoch noch nicht einmal ein David, der einem übermächtigen Goliath gegenübersteht.

Vor diesem Hintergrund überrascht die Härte, mit der der BDA im Schulterschluss mit dem Bundesinnenministerium gegen die kritische Publikation der bdp vorgeht, nicht mehr. Die Wirtschaftslobbyisten haben zum Kampf um die Deutungshoheit in den Köpfen unserer Kinder geblasen. Genau die neoliberale Propaganda, die uns ja auch tagaus tagein in den Medien präsentiert wird, soll nun auch Schulstoff werden. Und da rege sich noch jemand über den Einfluss der Kirchen auf die Schulen auf.

NDS 27. Oktober 2015



Perangelo Maset – im Gespräch mit Jens Wernicke

Wider die marktkonforme Demokratie

Die Bildung im Lande wird immer mehr zu Markte getragen: Rankings, Elite, Diversifizierung, Schulprofile, Globalbudgets und anderes dienen der Steuerung der längst als Betriebe gedachten Schulen und Hochschulen. Wirtschaftsvertreter bestimmen die „Hochschulräte“ und private Institutionen über die „Marktgängigkeit“ und also Zulassung von Studiengängen. Die [Bildungslobbyisten](#) sitzen überall und ihr Technokratismus, der sich eines ganzen Sammelsuriums [politischer Psychotechniken](#) bedient, um der Bevölkerung immer neue gegen ihre Interessen gerichteten „Reformen“ schmackhaft zu machen, kennt keine Grenzen mehr. Diese zog nun allerdings ein [Urteil](#) des obersten deutschen Gerichtes ein, das feststellt, dass den Deregulierern und Privatisierern nicht alles erlaubt ist. **Jens Wernicke** sprach hierzu mit **Pierangelo Maset**, der dafür plädiert, dem zunehmenden „Geistessterben“ im Lande entschieden entgegenzutreten.

Herr Maset, Sie sind Professor an der [Leuphana Universität Lüneburg](#), einer Stiftungsuniversität, die sich der zunehmenden Ökonomisierung und Privatisierung von Bildung alles andere als in den Weg stellt, tun dies jedoch selbst und kritisieren unter anderem ein zunehmendes

„Geistessterben“, wie Sie es in einem Ihrer Bücher heißt, im Land. Was stört Sie an Bachelor und Master, G8, Elite- und Stiftungsuniversitäten; was stört Sie am entstehenden „Bildungsmarkt“?

Vor allem, dass durch die Anwendung ökonomischer Modelle und Vorgaben auf das gesamte Bildungssystem eine Umwertung erfolgt ist, bei der die Bildung am Ende auf der Strecke bleibt. Das verschulte, kleinteilige Studium, die Lehre als unendliche Routine, und die Forschung als angepasste Drittmittelbetriebsamkeit sind die Folgen der massiven Umwertungen im Bildungsbereich. Am Ende mündet alles in pathologische Symptome: Bulimie-Lernen, Bulimie-Lehre und Bulimie-Forschung.

Und wir verlassen den Boden, der die Grundlage öffentlicher Bildung im modernen Sinne darstellte, die Grundlage, die mit Kants Prinzip „Sapere aude!“ treffend bezeichnet ist. Dieses „Wage zu wissen“ ist kein Faktor betriebswirtschaftlicher Kennzahlen, sondern die zentrale Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft. Durch die heutige Kontroll- und Effizienzorientierung des Bildungssystems wird das Prinzip immer mehr zum Verschwinden gebracht, und Bildung wird immer mehr zur Ausbildung nach den Vorstellungen der Wirtschaft.

Nun haben die Kritiker dieser Entwicklungen vor dem höchsten deutschen Gericht ja soeben einen Etappensieg errungen: Das Bundesverfassungsgericht hat in einem [aktuellen Urteil](#) den Akkreditierungswahn und damit eine der wichtigsten Deregulierungspraktiken der Neoliberalen für [verfassungswidrig](#) erklärt. Wie kam es zu diesem Urteil und wie bewerten Sie es?

In den zurückliegenden Jahren gab es eine große Anzahl an Publikationen, die die Entwicklungen an Schulen und Hochschulen kritisch begleitet haben. Lange konnte man den Eindruck haben, dass die vielen differenzierten Widerlegungen der heutigen Ausrichtung des Bildungssystems gesellschaftlich kaum eine Wirkung zeigten, denn die Politiker basteln ja munter weiter an ihrer technokratischen Vision von „[Bildungslandschaft](#)“, wofür ja auch unglaubliche Summen eingesetzt werden.

Selbst die „Wirtschaftswoche“ bemängelte die „Babylonische Gefangenschaft des Bildungsministeriums“, angesichts der Tatsache, dass zum Beispiel die inhaltlich längst überholte und äußerst fragwürdige „[Kompetenzorientierung](#)“ in der Lehrerbildung vom BMBF in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit satten 500 Millionen Euro gefördert wird.

Aber nach und nach sickerte durch, dass einige der Instrumente der schönen neuen Bildungswelt nicht nur viele unerwünschte Nebenwirkungen hatten, sondern darüber hinaus möglicherweise mit geltendem Recht nicht vereinbar sind.

Im konkreten Fall klagte eine private Fachhochschule, weil ihr von einer Akkreditierungsagentur im Verlauf eines entsprechenden Verfahrens die Akkreditierung von zwei Studiengängen versagt wurde. Die Hochschule strengte ein Normenkontrollverfahren an, das feststellen sollte, ob es mit dem Grundgesetz vereinbar ist, dass ein privates Unternehmen wie eine Akkreditierungsagentur hoheitsrechtliche Aufgaben übernimmt.

Es liegt zwar auf der Hand, dass das nicht vereinbar ist, doch da die heute allesamt von vielen Beratern umgebenen Wissenschafts- und Bildungspolitikern offensichtlich auch gewisse Beratungsresistenzen aufweisen, waren Gerichte notwendig, um an die bedrohte Lehr- und Forschungsfreiheit zu erinnern. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts ist sehr wichtig, weil zum Ausdruck gebracht wurde, welches wichtige Grundrecht die Lehr- und Forschungsfreiheit darstellt. Überdies wird den Akkreditierungsagenturen im Grunde der Boden entzogen, sie sind unsinnig und ihre Expertise ist mit dem Grundgesetz nicht vereinbar.

Das höchste Gericht hat also ein Mittel massiver Entdemokratisierung und Vermarktlichung nach Jahren seiner Nutzung als verfassungswidrig eingestuft – und damit ein Stückweit die Restdemokratie vor „[Privatisierung](#)“ geschützt?

Zumindest scheint es beim Bundesverfassungsgericht eine verschärfte Sensibilität dafür zu geben, dass die zunehmende Fremdbestimmung des Hochschulwesens und seine Übernahme durch wirtschaftliche Interessen schädlich für die Demokratie sind.

Dass eine Hochschule in ihrer gelingenden Form ein Raum für Aushandlungen und für die Entwicklung und Betrachtung von Ideen ist, ist wichtig für die gesamte Gesellschaft, weshalb die Lehr- und Forschungsfreiheit nicht nur die Hochschulen betrifft. Sie ist ein Indikator für die demokratische Verfasstheit einer Gesellschaft. Die Akkreditierungen setzen die Hochschulen mit aus der Ökonomie übernommenen Verfahren unter Druck und verlangen von Wissenschaftlern die Unterordnung unter ihre übergreifenden Prinzipien.

Jürgen Kaube bezeichnet das gesamte Akkreditierungssystem in der FAZ ja als „[teuren Blödsinn](#)“...

Ich finde es wichtig, dass Jürgen Kaube die Zahlen noch einmal deutlich macht: Rund 18.000 Studiengänge müssen akkreditiert und nach 5 Jahren reakkreditiert werden. Eine Akkreditierung kostet bis zu 15.000 Euro, und da man in der Gutachtergruppe auch noch Professoren benötigt, fallen pro Akkreditierungsjahr ca. 250.000 Arbeitsstunden an.

Dann sind gewaltige Summen, und man fragt sich, wer ein Interesse daran hat, diesen riesigen Einsatz zu bringen? Man könnte diese Ressourcen vernünftigerweise ja auch in die Hochschulen stecken.

Meint, bei den Akkreditierungen geht es auch ums Geschäft? Private „verkaufen“ für Geld, das dann an diese statt an die Schulen und Hochschulen geht, vermeintliche „Qualitätskontrollen“? Geht es darum? Welche Interessen verwirklichen sich hier?

Der wachsende [Bildungsmarkt](#) verspricht enorme Gewinne, und wer mit seinen Methoden und seinem Personal dort eine Vorherrschaft erringt, kann auch dafür sorgen, die Richtung zu bestimmen, in die die Gewinne fließen.

Ich denke, es ist ein Grundprinzip des New Public Management, mit einer Wechselwirkung von Geiz und Verschwendung zu arbeiten, um eine Struktur zu verfestigen, die alle Akteure zum Teil der Maschinerie werden lässt. Hierbei wird mit öffentlichen Mitteln gleichzeitig eine Kontrollindustrie entwickelt, in der die die Agenten der entsprechenden Netzwerke tätig werden können.

Um das zu erreichen, musste den Lehrenden und Studierenden Autonomie entzogen werden, die auf der anderen Seite dann in den Präsidien, Stiftungsräten, Verwaltungen und Agenturen gelandet ist. Im Zuge dieser Entwicklung hat die Lehr- und Forschungsfreiheit Schaden genommen.

Wie würden Sie die Gesamtgemengelage denn auf den Punkt bringen: Was ist hier im Bildungssystem seit einiger Zeit zu beobachten? Und um welche Akteure und Interessen geht es hier?

Die Bildungspolitik der Bundesländer folgt nahezu geschlossen den technokratischen Modellen, die Bologna, PISA etc. hervorgebracht haben. Im Kern geht es bei diesen Modellen um die Steuerung des Bildungswesens mit ökonomischen Kennziffern und um eine flächendeckende Standardisierung. Damit werden die vielen Unterschiede, die in Prozessen der Bildung bestehen – Unterschiede der Beteiligten, der Inhalte, der Strukturen – rabiat zu Gunsten einseitiger Leistungs- und Effektivitätskriterien eingeebnet.

Dass die Hochschulen total verschult sind, ihre Inhalte erodieren, ihr Personal zu Drittmitteljägern dressiert wird und ihre Studierenden zu angepassten Credit-Point-Collectors, dass das bundesdeutsche Schulsystem im permanenten Reformfieber erstickt, gleichzeitig aber stark sozial selektive Effekte produziert – das sind Kollateralschäden auf dem Wege zur absoluten Fitness für die globalen Märkte.

In dieser Situation kann es nur die Konsequenz geben, sich der ökonomischen Übergriffe auf das Bildungswesen deutlich entgegenzustellen und in dem Sinn tätig zu werden, dass Freiheitsgrade aufrechterhalten bzw. entfaltet werden können. Zu beobachten ist, dass sich zum Beispiel Konzerne im Verbund mit Wissenschaftsfunktionären immer stärker in die Inhalte von Lehre und Forschung einmischen.

Man schaue sich nur einmal das Projekt „Monitor Lehrerbildung“ an, das von der Bertelsmann Stiftung, dem CHE, der Telekom-Stiftung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert wird. Hier wird die Verzahnung von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft unverhohlen deutlich, und das Projekt entwirft „Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung“. Diese werden nicht in einem wissenschaftlichen Diskurs verhandelt, sondern von den Netzwerk-Funktionsträgern zur baldigen Umsetzung „vorgeschlagen“. Auch hier werden Lehre und Forschung zugunsten lobbyistischer Interessen beeinflusst.

Doch mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts bewegen wir uns möglicherweise auf einen Wendepunkt zu. Das Urteil stärkt zum Beispiel auch das Recht des einzelnen Hochschullehrers, Inhalte und Methoden seiner Lehre selbst zu bestimmen und sich diese nicht vorschreiben zu lassen. Außerdem schärft das Urteil die Sensibilität für übergriffige Entwicklungen im Bildungssystem.

Wie kann es denn sein, dass all das geschieht – und sich hiergegen so wenig tut? Diese ganze Entwicklung kann doch gar nicht im Sinne der Mehrheit der Bürger im Lande sein...

In Island sind kürzlich über 20.000 Menschen bei einer Gesamtbevölkerung von 320.000 auf die Straße gegangen, nachdem Regierungschef Gunlaugsson in den Panama Papers als möglicher Steuerhinterzieher geoutet wurde.

Deutschland hat im 20. Jahrhundert eine Geschichte mit zwei Diktaturen hervorgebracht, die weiterhin nachwirken.

Nach meinen Beobachtungen existiert noch immer das, was mit einem vielleicht altmodischen, doch immer noch zutreffenden Wort als „Untertanengeist“ bezeichnet werden könnte. Hinzu kommt die heutige Medien- und Konsumgesellschaft, deren Normen und Werte die Politik mittlerweile dominieren.

Warum machen die Parteien bei all diesen Entwicklungen gen „marktkonformer Demokratie“ und Entstaatlichung denn eigentlich mit? Das dürfte doch alles andere als in ihrem Interesse sein...

Weil es ihre Selbst-Reproduktion ermöglicht, genau da anzuschließen, wo die Gesellschaft steht. Und im Grunde genommen sind Parteien in der heutigen Mediengesellschaft nichts anderes, als Job-Vermittlungen für Menschen, die eine bestimmte Form von Selbstdarstellung professionalisiert haben.

Auch deshalb sind die politischen Personen so wichtig geworden und die Inhalte, die sie vortragen, so austauschbar.

Hat das etwas mit dem zu tun, was Sie in Ihrem „[Wörterbuch des technokratischen Unmenschen](#)“ [skizziert](#) haben? Denken, Fühlen, Handeln – alles wird seit einiger Zeit immer „technokratischer“ und die Zahl der derlei entfremdeten Akteure, ja, Unmenschen, wie Sie sie nennen, nimmt zu?

Das hat sehr viel damit zu tun, und der Gipfel der Entfremdung ist dann erreicht, wenn sie selbst als das Natürlichste überhaupt empfunden wird. Wenn viele Menschen, wie man heute überall beobachten kann, sich in ihrem Verhalten von Geräten wie Smartphones oder Tablets steuern lassen, selbst dann, wenn sie andere zum Gespräch treffen, dann ist die Steuerung durch technologische Apparaturen tief im Alltagsleben angekommen.

Ganz zu schweigen von all den gesellschaftlichen Bereichen, die ohne Computertechnologie nicht mehr existieren könnten, vom Finanzsektor bis zum Militär.

Damit verbunden ist ein neues Klima der lückenlosen technologischen Durchdringung und Überwachung des gesamten Planeten, sogar darüber hinaus. Die Steuerung aller Lebensbereiche durch die Digitalisierung beinhaltet eben auch eine politische, kulturelle und gesellschaftliche Steuerung nie geahnten Ausmaßes, und es ist klar, dass das Bildungssystem dabei im Fokus steht, da die jungen Generationen in eine technokratisch verfasste Welt geführt werden, die dann für sie zur natürlichen wird. **Wie kam es zu dieser Entwicklung? Und was könnte n wir hiergegen ggf. tun?**

Die technokratische Regierungsform gründet auf wissenschaftlichen Modellen der Steuerung und Regierung, die unter dem Begriff „Kybernetik“ zusammengefasst werden können. In den USA gab es in den 1920er Jahren sogar eine „Technokratische Bewegung“, die auch parlamentarisch tätig wurde.

Die dahinter stehenden Konzepte sind vom Ansatz her weitaus älter, der Begriff Kybernetik stammt ursprünglich aus dem antiken Griechenland. Was alle diese Konzepte bis heute gemeinsam haben, ist die Machbarkeit bzw. Formbarkeit aller lebendigen Prozesse durch Maßnahmen technologischer Regelung. Alle gesellschaftlichen Bedürfnisse sollen mittels technischer Verfahren und einer durchgreifenden Rationalisierung lösbar werden. Die gesamte Existenz wird im Laufe dieser Entwicklung mathematischer Verfahren unterzogen, und die Standardisierung hält überall Einzug. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen.

Die Lage, in der wir uns heute befinden, ist dabei außerordentlich verwickelt, denn auch das „kritische“ Bewusstsein ist keineswegs frei von technokratischer Einfärbung. Die Verallgemeinerung technokratischer Sprachformeln macht nirgends halt.

Der [Neoliberalismus](#) hat mittlerweile viele Begriffe für sich umgewertet, ich denke da zum Beispiel an „Kreativität“, „Zivilgesellschaft“, „Selbstverwirklichung“ und insbesondere an einen Begriff wie „[Nachhaltigkeit](#)“, unter dessen scheinheiliger Maßgabe heute ebenso Wälder [abgeholzt](#) werden wie veraltete politische Programme ihre Wiederkehr feiern. All das sind Begriffe, die zu Marketinginstrumenten verkommen sind. Was man dagegen tun kann, ist, sie unbedingt zu vermeiden bzw. zu ersetzen und ihre ideologische Funktion aufzudecken.

Wir werden uns sicherlich nicht zurück in eine sozusagen vor-technologische Evolutionsstufe bewegen können, deshalb sehe ich es als möglichen Weg an, Technologie in nicht-technokratischer Form zu entwickeln, zu erproben und anzuwenden. Warum soll nicht die Gesellschaft von den Produktivitätszuwächsen durch neue Technologien zum Beispiel mit deutlich kürzeren Arbeitszeiten profitieren?

Hierzu würden selbstverständlich auch politische Handlungen und Interventionen zählen, die demokratische Spielräume erhalten und ergründen. Überhaupt ginge es sowohl in der Bildung wie in der Politik um die Entwicklung von Imagination. Wir werden uns von der gegenwärtigen misslichen zivilisatorischen Schiefelage nur verabschieden können, wenn wir Ideen für andere politische und gesellschaftliche Gestaltungen entwickeln und verwirklichen.

Was genau darf man sich darunter denn vorstellen? Hätten Sie vielleicht ein konkretes Beispiel parat?

Da gibt es zum Glück viele Beispiele. Zunächst sind alle Bestrebungen zu begrüßen, die beispielsweise einem Finanzsystem, das derzeit absolut gegen die Wand fährt, etwas entgegensetzen.

Das fängt mit solch zarten Pflanzen an wie Überlegungen zu einer Gemeinwohlökonomie und einer Postwachstumsgesellschaft, die ich für absolut notwendig erachte. Ich denke da auch an Harald Welzers „Transformationsdesign“ und die zahlreichen Aktivitäten gegen TTIP, CETA und TISA. Die Masse der Menschen, die sich hiergegen engagieren, ist immens.

Und auch gegen die neoliberalen Reformen im Bildungssystem haben sich viele Stimmen erhoben von Richard Münch bis Jochen Krautz. Es liegen hervorragende Arbeiten vor, die diese „Reformen“ inhaltlich längst widerlegt haben. Die heutigen Bildungsfabriken mit gleichen Ausbildungsmaschinen für angehende Roboter. Damit werden wir uns – auch im Interesse der Demokratie – nicht zufrieden geben.

Und wenn sich diese Entwicklungen ungehindert fortsetzten – wohin führte uns das? Was wären die zu erwartenden Folgen für unsere Bildungseinrichtungen und uns?

Die technokratische Zurichtung unserer Bildungseinrichtungen ist untrennbar mit ihrer Ökonomisierung verbunden. Doch gerade ökonomisch gesehen sind aber wesentliche Folgen dieser Kontrollmaßnahmen gewaltige Verschwendungen von personellen und materiellen Ressourcen. Die skizzierten Entwicklungen haben ökonomisch verheerende Auswirkungen, schritte man nicht dagegen ein, würde es in absehbarer Zeit zum ökonomischen und sozialen Overkill kommen. Es ist ja deutlich wahrnehmbar, wie sehr der soziale Kitt derzeit bröckelt.

Konkret: Wenn irgendwann internationale Firmenkonglomerate und nur diese entscheiden sollten, was Bildung ist und sein darf, wenn diese Entwicklung in Richtung „marktkonformer Demokratie“ ungehindert weiter geht, wird von Demokratie schon sehr bald nicht mehr viel übrig sein. Elemente totalitärer Herrschaft sind längst am Start – von TTIP bis zur Geldpolitik der Europäischen Zentralbank.

Was bräuchten Schulen und Hochschulen Ihrer Meinung nach denn? Ich meine: Statt Akkreditierung, Evaluation, Rankings und all dem anderen Kram? Wie bekämen wir das, was „gute Bildung“ einmal meinte, in diese Einrichtungen zurück?

Kurzfristig geht es zentral um eine Wiederaneignung der Hochschulen und Schulen durch die wesentlichen Akteure, nämlich die Lehrenden, Forschenden und Lernenden. Um noch einmal auf die Akkreditierungen zu sprechen zu kommen: Ihre Studiengänge können die Hochschulen bzw. die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auch ohne fremde Kontrolle entwickeln.

Grundsätzlich müssen wir gemeinsam daran arbeiten, von einer Kultur der Kontrolle zu einer Kultur des Vertrauens zu wechseln; – das ist die mittelfristige Perspektive. Langfristig sollte die aktuelle Phase der europäischen Bildungsgeschichte als die Epoche der „Neuen Schwarzen Pädagogik“ beschrieben werden. Begriffe wie *Akkreditierung, Evaluation, Rankings, Benchmarks* etc. werden in das „Schwarzbuch der Zivilisationen“ aufgenommen und den nachfolgenden Generationen als ständige Mahnung dienen.

Ich bedanke mich für das Gespräch.

Quelle: NDS 12. April 2016



Magda von Garrelt

Schulen im Würgegriff – Überlegungen zur staatlichen und privatwirtschaftlichen Umklammerung des öffentlichen Schulwesens

Hierzulande geht es den öffentlichen Schulen in vielerlei Hinsicht ähnlich wie den alleinerziehenden Müttern, die von Hartz IV leben müssen: Sie werden finanziell äußerst knappgehalten,^[1] stark kontrolliert, mit Erwartungen überhäuft und zur Einhaltung vieler neuer Vorschriften verpflichtet. Mit anderen Worten haben wir es in beiden Fällen mit einem „Vater Staat“ zu tun, der in einer sehr bevormundenden Weise deutlich mehr fordert als fördert. Von **Magda von Garrelt**^[*].

Nun ist es zunächst einmal nicht außergewöhnlich, dass ein Geldgeber bestimmt, wie und wofür das von ihm zur Verfügung gestellte Geld ausgegeben wird. Allerdings ist seit einigen Jahren ein immer krasser werdendes Missverhältnis zwischen dem Finanzierungsvolumen einerseits und dem daraus abgeleiteten Gestaltungsrecht andererseits festzustellen. Als Folge dieser Entwicklung haben viele Schulen ihre Belastungsgrenzen bereits erreicht oder diese sogar schon überschritten.

Ein grundlegender Richtungswechsel ist trotzdem nicht in Sicht, weil bislang nur denjenigen Schulen nennenswerte Entlastungen gewährt worden sind, denen es mit Hilfe von Brandbriefen gelungen ist, für mediale Aufmerksamkeit zu sorgen. Auch die – zumindest in finanzieller Hinsicht gegebene – Besserstellung der Gymnasien kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass der deutsche Staat (bzw. die für die Regelung der schulischen Angelegenheiten zuständigen Länderministerien) insgesamt nicht gut mit seinen Schulen umgeht.

Umso frappierender ist es, dass von Seiten der Bildungspolitikern/innen (und zwar unter ausdrücklicher Bezugnahme auf die Belange der benachteiligten und/oder behinderten Kinder) ständig auf die enorme Bedeutung der Bildung (vor allem der primären Bildung) hingewiesen wird. Angesichts der zu solchen Statements nicht passenden Rahmenbedingungen stellt sich sofort die Frage, wie ernst die für die schulpolitische Gestaltung Verantwortlichen das von ihnen selbst propagierte Anliegen eigentlich nehmen.

Diese Frage ist auch deshalb wichtig, weil sich seit einiger Zeit die Anzeichen mehren, die darauf hindeuten, dass sich das staatliche Handeln mittlerweile immer stärker an den Interessen der Wirtschaft als an den Interessen der Kinder orientiert. Dabei handelt es sich zum jetzigen Zeitpunkt um eine teilweise noch ungesicherte Aussage und solange es hierfür keine in jeder Beziehung unstrittigen Beweise gibt, können etliche der darauf abzielenden Überlegungen nur spekulativ sein. Dennoch ist es meines Erachtens sinnvoll, sich darauf einzulassen, um der sich abzeichnenden Entwicklung etwas entgegenzusetzen zu können.

Im Sinne einer Annäherung an die hier vermuteten Präferenzen sollen im vorliegenden Beitrag vier „schulbedrängende“ Aspekte näher beleuchtet werden. Dabei stehen zunächst die großen Erschütterungen, denen die Schulen in den letzten Jahrzehnten ausgesetzt gewesen sind, im Mittelpunkt der überblicksartigen Betrachtungen. Hieran anschließend geht es um die Frage, wie es (insbesondere im Hinblick auf die Grundschulen) um die zur Verfügung stehenden Ressourcen bestellt ist. Vor diesem Hintergrund sollen in den beiden nachfolgenden Kapiteln die von der Werbung bis zur (Teil-)Übernahme des öffentlichen Schulwesens reichenden privatwirtschaftlichen Initiativen angesprochen werden.

Zu der hier eingenommenen Perspektive gehört auch die Frage, wie bzw. ob sich ein Rückzug des Staates aus dem öffentlichen Schulwesen ohne nennenswerten Widerstand organisieren ließe. Da sich derartige Überlegungen aber noch unvollständiger als die Privatisierungstendenzen belegen lassen, sollen diese der abschließenden Interpretation vorbehalten bleiben.

Schulpolitische Offensiven

Neben anderen tiefgreifenden Veränderungen (Stichwort Ostpolitik) steht die Ära Brandt für die erste größere schulpolitische Umwälzung der Nachkriegszeit. Neue Schulformen und Bildungswege wurden eingerichtet, um auch denjenigen Kindern bessere Lebensperspektiven eröffnen zu können, die bislang davon ausgeschlossen waren. Im Zuge der damaligen Aufbruchstimmung fanden darüber hinaus viele Diskussionen über Unterrichtsinhalte und -methoden statt, deren Ergebnisse (zumindest teilweise) ebenfalls umgesetzt wurden. Davon profitierten nicht zuletzt die Grundschulen, denen etliche (reformpädagogische) Freiheiten zugestanden wurden.

Von einem allgemeinen Einverständnis mit den Neueinführungen konnte allerdings keine Rede sein. Ganz im Gegenteil kam es sofort zu heftigen parteipolitischen Grabenkämpfen, die bezüglich der Grundeinstellungen (zur Selektion, zur Benotungspraxis, zur Homogenität etc.) bis heute andauern und sich besonders ungünstig im Falle von Regierungswechseln (vor allem auf Landes-, aber auch auf Bundesebene) auswirken. Die neu in der Verantwortung stehenden Parteien sind in aller Regel bestrebt, wichtige bildungspolitische Entscheidungen der Vorgängerregierung(en) wieder rückgängig zu machen oder doch zumindest anders zu akzentuieren.

Vor allem in Hessen ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass derartige Versuche oft mit ganz modern anmutenden Versatzstücken kombiniert werden, woraus sich eine zusätzliche Verwirrung ergibt. So sieht die dort neu erdachte Mittelstufenschule auf den ersten Blick wie ein bedeutender Schritt auf dem Weg zur Überwindung der Selektion aus, während sie tatsächlich von Anfang an darauf angelegt gewesen ist, der von der hessischen CDU zäh verteidigten Hauptschule durch Vorhalten einer auch so bezeichneten Abschlussmöglichkeit ein zumindest partielles Überleben zu sichern.^[2]

Letztgenanntes Beispiel fällt allerdings schon in die mit dem Jahr 2000 einsetzende „PISA-Zeit“, in der das für die Schulen ohnehin abträgliche parteipolitische Gezerre ungeahnte Ausmaße angenommen hat. Ermöglicht wurde diese Entwicklung durch das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei den von der OECD konzipierten Schulleistungstests, das ein so großes öffentliches Echo gefunden hat, dass danach sozusagen kein Stein mehr auf dem anderen geblieben ist und sich die Bildungsministerien veranlasst (oder ermutigt) sahen, ohne Absprache mit den davon Betroffenen eine Reform nach der anderen durchzupeitschen.

Dieser schon blind zu nennende Reformeifer wurde so weit auf die Spitze getrieben, dass selbst die sich üblicherweise eher still-resigniert verhaltenden Lehrerinnen und Lehrer lautstark ein Ende der Reformen forderten, woraufhin es tatsächlich vielerorts zur Ausrufung eines „Schulfriedens“ gekommen ist. Allerdings war von vornherein klar, dass das „Friedensangebot“ nur ein Verharren auf dem jeweils erreichten Stand und nicht etwa die Einleitung eines Kurswechsels beinhaltete.

Und dieser Stand hat es wirklich in sich. Unter Berufung auf die PISA-Ergebnisse sind die Bemühungen, das Unterrichtsgeschehen in eine mess- und (überall) vergleichbare Form zu pressen, mittlerweile schon sehr weit gediehen. Parallel hierzu ist es zur Einführung betriebswirtschaftlicher Kategorien gekommen, die den Schulen nicht nur eine Fülle englischsprachiger Business-Begriffe, sondern auch viele zusätzliche Berichtspflichten beschert hat. Mit Hilfe der dadurch in Gang gesetzten innerschulischen Selbstkontrolle ist es gelungen, den Inspektionsradius deutlich zu erweitern.[3]

Dazu passt, dass sich die Schulleiterinnen und Schulleiter nicht länger als Erste unter Gleichen verstehen sollen, sondern als Vorgesetzte mit Managementaufgaben und -befugnissen, zu denen Beurteilungen von Kolleginnen und Kollegen ebenso gehören wie die Möglichkeit, autoritäre Top-Down-Entscheidungen treffen zu können. Die Folgen dieser (ebenfalls „von oben“ durchgedrückten) Maßnahmen zeigen sich in Form eines häufigen Ausbleibens des viel beschworenen Team-Geistes, was neben der wenig verlockenden Gehaltszulage einer der Gründe für die derzeit oft unbesetzt bleibenden Schulleiterstellen sein mag. Schließlich ist nicht jede/r potenzielle Kandidatin/Kandidat von der Aussicht begeistert, sich in Ausübung der neuen Rechte und Pflichten bei den Kolleginnen und Kollegen oftmals unbeliebt machen zu müssen.[4]

Das an betriebswirtschaftliche Abläufe angelehnte Verständnis von Schulen hat natürlich auch Auswirkungen auf deren Kernbereich, d. h. auf den Unterricht und dessen Inhalte und Gestaltung. Stellvertretend für die vielen hierzu gehörenden Vorgaben soll an dieser Stelle auf die neue übergeordnete Leitlinie, die (auch sprachlich) bezeichnenderweise in einer „Output-Orientierung“ besteht, hingewiesen werden. Höchstes Ziel ist demnach, die Schülerinnen und Schüler so früh und passgenau wie möglich für den späteren Arbeitsmarkt fit zu machen.[5]

Um der von der Wirtschaft erwünschten Anbahnung nachkommen zu können, sind die Lehrpläne – vor allem hinsichtlich „technischer“ Inhalte – erweitert und anschließend bis zur Unkenntlichkeit in Module aufgesplittert worden. In diesem Kontext erfüllt auch die relativ häufige Durchführung der neu eingeführten Tests und Vergleichsarbeiten ihren ganz spezifischen Zweck, indem sie die Schülerinnen und Schüler an eine permanente Leistungserbringung und -kontrolle gewöhnt.

Vor diesem Hintergrund muss selbst die als größter Erfolg gefeierte Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen kritisch gesehen werden. Damit ist allerdings nicht so sehr die nie erwogene Einbeziehung der Gymnasien gemeint, sondern die Überlegung, dass ein bloßes Zusammenschmelzen zweier Schulformen nicht mit einer sofortigen Aufhebung der selektionsbedingten Stigmatisierungen gleichzusetzen ist. Wenn Kinder in der soeben beschriebenen Art und Weise unterrichtet werden, nimmt sowohl das Konkurrenzdenken als auch die Angst vor einem Versagen zu. In einer derart aufgeheizten Atmosphäre können spezielle Fördermaßnahmen nicht viel ausrichten oder (wegen ihrer Sichtbarkeit) sogar zu einer Verstärkung der Abgrenzungstendenzen beitragen.

Wie eine scheinbare Anerkennung der geleisteten Arbeit wurden den Schulen neue Freiheiten in Form selbstständig zu verwaltender Schulbudgets sowie eines Rechts auf Einstellungen und Entlassungen zugestanden, die aber in Anbetracht der kümmerlichen Budgets nur in sehr begrenztem Maße vorgenommen werden können. Überhaupt drängt sich angesichts des Auseinanderklaffens von offiziellen Verheißungen und tatsächlichen Wirkungen der Eindruck auf, dass etliche der staatlichen Eingriffe in bester „Hessen-Manier“ erfolgt sind, d.h. im Sinne eines Verbergens ganz anders gearteter Absichten unter einem aus konsenstauglichen Etikettierungen bestehenden Deckmantel.

Neben den zuvor bereits angedeuteten Widersprüchen (beschworener Gemeinschaftsgeist einerseits und den bei Schülern und Lehrern tatsächlich zu beobachtenden Absetzbewegungen andererseits) soll hier vor allem auf die als Hauptargument aller Veränderungen angeführte „Zukunftsfähigkeit“ der Kinder etwas genauer eingegangen werden. Von staatlicher Seite wird dabei natürlich gern auf die kontinuierlich verbesserten Positionen der deutschen Schülerinnen und Schüler im PISA- oder IGLU-Ranking verwiesen. Einmal abgesehen von den inzwischen nicht mehr zu leugnenden (bzw. geleugneten) Schwächen der PISA-Testkonstruktionen ist mit dem besser gewordenen Abschneiden noch längst nicht die Frage beantwortet, ob die tiefgreifenden schulischen Umwälzungen den Schülern (und zwar insbesondere den immer wieder ins Feld geführten benachteiligten Schülern) wirklich zugutekommen.

Dagegen spricht, dass die Quote derjenigen Schülerinnen und Schüler, die wegen ihrer (wodurch auch immer verursachten) Lerndefizite keinen Abschluss geschafft haben, nach wie vor hoch ist. Und ob das auf Testwissen fokussierte und somit nicht auf das Erkennen von Zusammenhängen angelegte Lernen die beste Voraussetzung für die Entwicklung einer starken, empathiefähigen, mündigen und gemeinwohlorientierten Persönlichkeit ist, kann ebenfalls bezweifelt werden.

Umso bedauerlicher ist, dass sich – ungeachtet aller sonstigen parteipolitischen Zwistigkeiten – im Verlauf der totalen Umkämpfung unseres Schulwesens einige parteiübergreifende Grundüberzeugungen herausgebildet haben. Dazu zählt der (bildungswissenschaftlich oft gestützte) Glaube an die Effizienz eines unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten umgestalteten Schulwesens ebenso wie die Überzeugung, dass sich Armut in großem Stil über bildungsgenerierte Aufstiege überwinden lässt.^[6]

Unabhängig von der Frage, wie realistisch eine solche Vorstellung ist, kann sie auch als Beispiel für die immer größer werdenden Erwartungen, die in den letzten Jahren an die Schulen (vor allem an die Grundschulen) herangetragen worden sind, verstanden werden. So sollen Lehrerinnen und Lehrer die bei vielen Kindern feststellbaren armutsbedingten Defizite möglichst umfassend ausgleichen, indem sie zusätzliche erzieherische und/oder sozialarbeiterische Funktionen übernehmen.

Die nach außen hin sichtbarsten Veränderungen bestehen in der Einrichtung offener oder gebundener Ganztagschulen sowie in der vermehrten Aufnahme behinderter Kinder in die sog. Regelschulen (Inklusion). In beiden Fällen handelt es sich um Großprojekte, die den zuvor schon arg „reformgebeutelten“ Schulen als weitere, neu zu bewältigende Aufgaben zugewiesen worden sind.

Dabei ist insbesondere die Einführung der inklusiven Beschulung ziemlich leichtfertig verlaufen. Ohne größere Vorbereitung der (Regelschul-)Lehrerinnen und Lehrer auf die völlig neuartigen Anforderungen bekamen sie Kinder zugewiesen, deren spezielle Bedürfnisse sie kaum oder gar nicht kannten. Die hierfür gewährte sonderpädagogische Unterstützung hielt (und hält) sich sehr in Grenzen und von einer durchgängig praktizierten Doppelbesetzung (zwei permanent anwesende Lehrer pro Inklusionsgruppe) konnte (und kann) erst recht keine Rede sein.

Ungeachtet dieser schlechten Voraussetzungen wird von den Schulen aktuell auch noch erwartet, dass es ihnen schnell gelingt, die Flüchtlingskinder zu integrieren. Die dafür eigentlich erforderliche Weiterbildung (Vermittlung von Kenntnissen zum Umgang mit traumatisierten Kindern oder zur Bedeutung spezieller kultureller Gepflogenheiten) wird allerdings nur in ganz kleinen Häppchen verabreicht, weshalb die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer größtenteils (erneut) gezwungen sind, sich das für eine sinnvolle Arbeit notwendige Basiswissen nebenher selbst anzueignen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die deutschen Schulen vor allem seit Beginn dieses Jahrhunderts mit großen Veränderungen und Aufgaben fertig werden mussten, ohne jemals ausreichend vorbereitet und unterstützt oder auch nur gefragt worden zu sein. Dabei herausgekommen ist ein Schulsystem, das den vollmundigen Ankündigungen (Hilfe für die gesellschaftlich Benachteiligten) nicht gerecht zu werden vermag, sondern mehrheitlich – wenn überhaupt – denjenigen Schülerinnen und Schülern Vorteile verschafft, die ohnehin über bessere Startbedingungen verfügen. Hinzu kommt, dass ein auf Wettbewerb ausgerichtetes Schulsystem nicht gleichzeitig kindgerecht und human sein kann.

Unzureichende Ressourcen

Angesichts der die Schulen schier erdrückenden Aufgabenfülle sollte man meinen, dass staatlicherseits alles getan wird, um zumindest in finanzieller Hinsicht für eine bestmögliche Unterstützung zu sorgen. Tatsächlich haben wir es in Deutschland mit einer chronischen Unterfinanzierung des Bildungswesens zu tun, wobei ausgerechnet die primären Bildungseinrichtungen besonders schlecht wegkommen.

Das von Klaus Klemm im Auftrag des Grundschulverbandes erstellte Gutachten^[7] weist zwar eine im Vergleich zum Jahr 2000 zwischenzeitlich erfolgte Ausgabensteigerung um gut 155% (Stand 2013) nach, kann aber trotzdem nicht als Beleg einer endlich ausreichenden finanziellen Unterstützung gelten.

Dagegen sprechen viele der ebenfalls ermittelten Fakten:

Im Vergleich zu anderen Industrienationen gibt Deutschland noch immer zu wenig Geld für seine (Grund-)Schüler aus, was u. a. mit der relativ niedrigen Wochenstundenzahl zusammenhängt. Hinzu kommt, dass es große Unterschiede zwischen den Bundesländern und sogar innerhalb einzelner Bundesländer gibt. Aus diesem Grund kann der Anspruch aller Kinder auf gleiche Lebensbedingungen in Deutschland nicht einmal annähernd als erfüllt betrachtet werden.

Mindestens ebenso bedeutsam ist der Hinweis, dass die Erhöhung der zur Verfügung gestellten Finanzmittel von den neu hinzugekommenen und sehr umfangreichen bzw. aufwändigen Aufgaben (Betrieb von Ganztagschulen sowie Durchführung unterstützender Maßnahmen für arme, behinderte und geflüchtete Kinder) mehr oder weniger „aufgefressen“ wird.

In der Praxis läuft dieser Befund auf ein Weiterleben mit den altbekannten Übeln hinaus: zu wenig Zeit, zu wenig Lehrer und zu wenig (in einem guten Zustand befindliche) Räume. Damit sind allerdings erst einmal nur die größten Defizite aufgezählt worden.

Zu den „Standardübeln“ gehört beispielsweise auch der häufige Einsatz der (immer noch viel zu selten abgeordneten) Förderlehrerinnen und -lehrer als Vertretungskräfte oder die sich aus der Situation ergebende Notwendigkeit, Unterricht in niemals studierten Fächern erteilen zu müssen.

In manchen Punkten ist es mittlerweile sogar zu einer Verschärfung der gewohnten „Mängelverwaltung“ gekommen. So wurden – um wenigstens ein ganz konkretes Beispiel zu nennen – viele Schulen mit Kopierern ausgestattet, die nur noch mit persönlich vergebenen Codes bedient werden können. Auf diese Weise lässt sich relativ leicht ermitteln, welche/r Kollegin/Kollege wie viel Abzugspapier in welcher Zeit verbraucht hat.

Motivierend ist ein solcher Umgang mit erwachsenen Menschen sicherlich nicht. In diesem Zusammenhang muss auch die Frage der unterschiedlichen Bezahlung angesprochen werden: Ausgerechnet die an der Basis des Bildungssystems Tätigen, die inzwischen zahlreiche und sehr arbeitsintensive „Baustellen“ zu beackern haben, beziehen die geringsten Gehälter und müssen dafür am längsten arbeiten. Besonders wenig verdienen die angestellten Lehrerinnen und Lehrer sowie die in atypischen Arbeitsverhältnissen stehenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Das Beispiel Baden-Württemberg zeigt, zu welchen Auswüchsen es in dieser Hinsicht mittlerweile gekommen ist. Ausgerechnet in diesem relativ reichen Bundesland wird besonders oft die Unsitte praktiziert, (Vertretungs-)Lehrer zu Ferienbeginn zu entlassen und sie dann am Ende der Ferien (als ziemlich schlecht bezahlte Tarifbeschäftigte des Landes) wieder einzustellen. Die erzwungene Arbeitslosigkeit stellt nicht nur für die in Unsicherheit gehaltenen Lehrkräfte ein großes Problem dar, sondern wirkt sich selbstverständlich auch auf die Planungsmöglichkeiten der davon betroffenen Schulen aus.^[8]

Die Liste der faktischen (und taktischen?) Missstände ließe sich noch lange fortsetzen, aber schon jetzt dürfte klar sein, dass Lehrer hierzulande (und das gilt in abgeschwächter Form auch für die Sekundarstufen- und Gymnasiallehrer) nicht sonderlich geschätzt werden und – ungeachtet gradueller Unterschiede – in einem insgesamt unterfinanzierten Schulsystem arbeiten müssen. Zudem werden sie nur schlecht oder gar nicht auf die Erledigung der vielen ihnen neu zugemuteten Aufgaben vorbereitet und haben vor allem kaum Zeit, sich in dem eigentlich erforderlichen Maße um diejenigen Schülerinnen und Schüler zu kümmern, um deren Chancenverbesserung es angeblich doch ganz zentral gehen soll.

Werbende Nothelfer

Auch wenn noch nicht einmal das zusätzlich stark belastende Auftreten von „Helikopter-Eltern“ zur Sprache gebracht worden ist, kann davon ausgegangen werden, dass sich zwischenzeitlich viel Unmut in den Schulen angesammelt hat. Hinzu kommt die mit einem ständigen schlechten Gewissen einhergehende tagtägliche Erfahrung, selbst bei Anspannung aller Kräfte den Bedürfnissen vieler Schülerinnen und Schüler einfach nicht gerecht werden zu können. Angesichts der vielen sich daraus ergebenden Nöte ist es kaum verwunderlich, dass beinahe jede Art von Hilfe begrüßt wird. Diese Konstellation haben sich diverse Wirtschaftsunternehmen auch ganz direkt zunutze gemacht, indem sie als (hier so bezeichnete) „werbende Nothelfer“ in Erscheinung getreten sind.

Dabei stand zunächst die Teil- oder Komplettfinanzierung lang ersehnter Wunschprojekte, die aus Geldmangel nie ernsthaft umgesetzt werden konnten, im Vordergrund der Sponsorentätigkeit (Beispiel: Schulhofbegrünung). Bald darauf wurde auch der Mangel an Zeit als großes innerschulisches Problem erkannt, was der (heutzutage schon inflationär zu nennenden) Produktion firmeneigener Lehr- und Lernmittel Tür und Tor öffnete.

Direkte finanzielle Zuwendungen in Form bloßer (allerdings mit viel Tamtam überreichter) Schecks kommen wie die Sachspenden (z.B. Schaukeln) inzwischen nicht mehr so häufig vor. Das zeigt auch die nachfolgende „Spendenliste“, die auf zufällig entdeckten firmeneigenen Hinweisen oder auf „Gefälligkeitsartikeln“ in Werbezeitungen beruht und somit nicht mehr als einen bruchstückhaften Einblick gewähren kann. Eine andere Einschränkung ergibt sich durch die Konzentration auf das Jahr 2009. Dennoch dürfte die Auflistung geeignet sein, sowohl den Ideenreichtum der Spender als auch die Spannweite des finanziell nicht gedeckten Bedarfs vieler Schulen zu veranschaulichen:

- Anfang 2009: Wettbewerb im Rahmen des Lidl-Schüler-Fitnesscups (bundesweit)
- März 2009: Apotheken-Sammelaktion in Brandenburg (Austausch alter Fieberthermometer gegen neue in Verbindung mit der Bitte um eine Spende, bei der es u. a. um die Anschaffung eines Einbauherdes für eine Grundschule ging)
- Mai 2009: Aufruf zu einem Sponsorenlauf in Brandenburg: Schüler laufen für eine Grundschule und Sponsoren bezahlen für jede bewältigte 300m-Runde einen (für den Förderverein der Schule bestimmten) Betrag ihrer Wahl. Ebenfalls erwünscht: Paten für einzelne Schüler/innen oder ganze Klassen sowie Geldgeber für die Realisierung von Schulprojekten
- Juni 2009: Bundesweite Organisation einer Deutsch-Olympiade durch die Hertie-Stiftung
- September 2009: Rewe/Chiquita verlosen 12 mal 1000 Euro für die (rechtlich eigentlich nicht erlaubte) Klassenkasse
- November 2009: Schülerhilfe Berlin-Lichtenrade verschenkt einen Klassensatz Mathematikbücher an eine Oberschule. Im selben Monat führt Nintendo eine Wii-Olympiade durch, bei der die dort

(u. a. von bekannten Politikern) gewonnenen Spielkonsolen den von Nintendo ebenfalls unterstützten Projekten (spezielle Wohn- und Bewegungsprojekte) gespendet werden.

Soweit die zur Veranschaulichung zusammengestellte kleine Liste, aus der sich weitere bedeutsame Fakten allerdings nicht herauslesen lassen. Dazu zählen u. a.:

- Auch Kitas werden umgarnt. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Im Januar 2010 kündigte Real die Unterstützung von Kindertagesstätten über den Verkauf der im Sortiment an einer Aktionsblume zu erkennenden Artikel an. Im April 2013 war es die in Berlin ansässige Gasag (Berliner Gaswerke), die gemeinsam mit dem Heizungshersteller Junkers Deutschland und Radio Paradiso die Kindergärten zu einem auf Klimaschutz bezogenen Ideenwettbewerb aufrief (Hauptpreis: Erdgas-Brennwerttherme mit Solar von Junkers).
- Bildungssponsoren wie Penny treten auch mit mehr oder weniger gleichzeitig gestarteten Aktionen in Erscheinung. Nach einem Kundenmagazin ging es 2014 um eine Jobinitiative des JOBLINGE-Netzwerkes, eine Stofftier-Verteilaktion („Knufflinge für die Ärmsten“), einen Malwettbewerb zur Verpackungsgestaltung der dort gehandelten Fairtrade Rosen sowie ein Mentoring-Programm für Schüler der 8. und 9. Klassen (zweijährige Begleitung durch Studierende) im Rahmen der Initiative „ROCK YOUR LIFE!“
- Größere Konzerne sind oftmals gleichzeitig Mitglieder von Stiftungen, die sich insgesamt mehr um eine übergreifende bildungspolitische Einflussnahme bemühen. Dazu gehört die Verleihung von Schulpreisen ebenso wie die Vergabe von Gutachten zu wichtigen bildungspolitischen Themen.
- Zu den mit vielen Gymnasien abgeschlossenen Kooperationsverträgen sind mittlerweile auch Kooperationsverträge mit Grundschulen hinzugekommen. In diesem Zusammenhang sollen zwei besonders markante Beispiele erwähnt werden: Im Juni 2016 wird ein Kooperationsvertrag zwischen einer Brandenburger Grundschule und Rolls Royce abgeschlossen und vom dortigen Bildungsministerium ausdrücklich begrüßt (Anwesenheit des zuständigen Staatssekretärs bei der feierlichen Vertragsunterzeichnung). Eine schon länger bestehende Grundschul-Kooperation in Berlin (Kreuzberg) sieht zwar nicht (wie in dem erwähnten Brandenburger Beispiel) eine alle sechs Wochen stattfindende Durchführung einzelner Unterrichtsstunden durch Firmenangehörige vor, dafür aber die komplette Bezahlung aller Lehrkräfte, die für die Erteilung des zusätzlichen Förderunterrichts und damit für das von der Wall AG entwickelte Projekt („rechenfix & wortgewandt“) in der Kooperationschule zuständig sind.[\[9\]](#)

Da es sich insbesondere bei den großen fremdfinanzierten Veranstaltungen zumeist nicht um singuläre, sondern um alljährlich stattfindende Ereignisse handelt, liegt die Frage nach dem „Spendernutzen“ nahe. Vordergründig scheinen Imagegewinne, Steuerreduzierungen oder der erhöhte Absatz firmeneigener Produkte eine bedeutende Rolle zu spielen, aber tatsächlich reichen die nutzbringenden Resultate der „milden Gaben“ noch viel weiter.

Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen die Schüler und zunehmend auch die „Kita-Kinder“. Angesprochen und erreicht wird diese Zielgruppe über Werbesendungen im Fernsehen, über Elterninitiativen und – was einen besonders positiven Eindruck hinterlässt – über finanzielle Zuwendungen, die es Schulen und Kitas ermöglichen, den Kindern etwas zusätzlich Gutes und/oder Aufregendes bieten zu können.

Trotz des sich daraus ergebenden philanthropischen Anstrichs geht es dabei nicht zentral um das Wohlergehen der Kinder, sondern um ihr (auch zukünftiges) Verhalten als Konsumenten, die schon jetzt – abzüglich der armen Kinder – über eine enorme Kaufkraft verfügen.[\[10\]](#) Eine andere (zum Konsumziel passende) frühe Art der Prägung ergibt sich aus der gleichzeitigen Gewöhnung an einen auch spielerisch zu praktizierenden Leistungsgedanken. Jedenfalls fällt auf, dass viele Zuwendungen erst einmal (in Form von Wettläufen und anderen Wettbewerben) „verdient“ werden müssen, wodurch die bei Kindern oft vorhandene Bereitschaft, sich für gute Zwecke zu engagieren, pervertiert wird.

Das zweite große Betätigungsfeld der „werbenden Nothelfer“ umfasst die Herstellung und Verteilung firmeneigener Informations- und Unterrichtsmaterialien (Broschüren, Leitfäden, Themensammlungen und Online-Portale). Dabei handelt es sich oft um komprimierte Zusammenstellungen von Hintergrundinformationen, die den Lehrerinnen und Lehrern zeitaufwändige eigene Recherchen ersparen. Wenn dann auch noch voll ausgearbeitete Unterrichtseinheiten (einschließlich der zugehörigen Arbeitsblätter) mitgeliefert werden, ist die Bereitschaft, diese im beabsichtigten Sinne einzusetzen, besonders groß.

Mögliche Bedenken werden auch dadurch zerstreut, dass die angebotenen Inhalte den jeweiligen Lehrplänen entsprechen, zumeist keine dick aufgetragenen Werbebotschaften enthalten und sogar ein wenig auf Gegenargumente eingehen. In Fällen, in denen der privatwirtschaftliche Druck bereits so erfolgreich ausgeübt worden ist, dass in den Schulen auch noch ein ökonomisches Grundwissen vermittelt werden muss, kommt als weiteres Problem oftmals hinzu, dass die damit beauftragten Lehrerinnen und Lehrer so gut wie überhaupt keine Ahnung von der Materie haben und dann froh sind, wenn ihnen (z.B. von Finanzdienstleistern oder Versicherungsgesellschaften) die fehlenden Informationen in die Hand gedrückt werden. Dazu kann auch das Angebot gehören, dass der

diesbezügliche Unterricht von den zu diesem Zweck rekrutierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Unternehmen gleich selbst gehalten wird.

Spätestens dann ist die Grenze zum Lobbyismus eindeutig überschritten. Die dafür ausschlaggebenden Motive hat Lobby Control (Initiative für Transparenz und Demokratie) in einem offenen Brief an die Bildungsministerinnen und -minister der Länder schon 2013 sehr treffend dargestellt[11]: „Lobbyisten haben die Schulen als Handlungsfeld für sich entdeckt. In den vergangenen Jahren hat die Einflussnahme von Unternehmen und Verbänden auf den Unterricht zugenommen und wird professionell organisiert. Den Akteuren geht es nicht um Bildung, sondern um Meinungsmache und Marketing. Als zukünftige Wähler und Konsumenten sind Kinder und Jugendliche zum Ziel langfristiger und umfassender Lobbystrategien geworden.“

Lobbyismus im „klassischen“ Sinne findet (trotz eigentlich nicht mehr gegebener Zuständigkeit für den schulischen Bildungsbereich) auch im Bundestag statt. Nach der von [abgeordnetenwatch.de](#) im Dezember 2015 veröffentlichten Liste[12] haben Interessenvertreter/innen von Bertelsmann, der Stiftung Lesen oder der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (siehe nachfolgendes Kapitel) Hausausweise erhalten, die ihnen einen leichten Zugang zu den Abgeordneten ermöglichen, wobei die entsendenden Verbände oftmals auch untereinander verflochten sind.[13]

Obwohl die (auf welchem Wege auch immer) von außen eingeschleusten Informationen fast durchweg einseitig („arbeitgeberfreundlich“) und manchmal (wie bei den von den Lebensmittelkonzernen angebotenen Materialien) auch irreführend sind (z. B. die Subsumierung von Burgern und Obst unter „fast food“), werden die zu Werbezwecken erstellten Unterrichtsmaterialien noch immer keinen staatlichen Prüfverfahren unterzogen. Dafür kommt es immer häufiger zu staatlichen Allianzen mit Privatunternehmen, die in ganz unterschiedlichen Bereichen angesiedelt sein können. Relativ bekannt sind die gemischt finanzierten Berufsförderungsprojekte, aber Zusammenarbeit findet auch (um beim Lebensmittelsektor zu bleiben) im Rahmen einer „Plattform Ernährung und Bewegung“ statt.[14]

Mittlerweile haben derart viele Unternehmen ihren Fuß in der (Schul-)Tür, dass sie hier gar nicht alle aufgezählt werden können. Das gilt bis zu einem gewissen Grad auch für die von ihnen angebotenen Dienstleistungen, die weit über das Unterrichtsgeschehen hinausgehen. Deshalb soll hier lediglich eine Überschriftensammlung zum Thema „Schulische Dienstleistungen“ übernommen werden, die einer (vermutlich bereits überholten) GEW-Publikation aus dem Jahr 2010 entstammt[15]:

- Qualitätsentwicklung
- Evaluation
- Fortbildung „Schulleitung als Führungsaufgabe“
- Fortbildung von Lehrkräften
- E-Learning
- Entwicklung und Angebot von Unterrichtsmaterialien
- Personalvermittlung / Arbeitnehmerüberlassung
- Unterstützung bei Sponsoring-Aktivitäten
- Schulverwaltung

Beim Durchlesen des in Überschriften zusammengefassten Dienstleistungsangebots fällt auf, dass die „Hilfsangebote“ in einem engen Zusammenhang mit den von den Schulbehörden durchgepeitschten Reformen stehen. Somit verstärkt sich der Verdacht, dass diese den Schulen tatsächlich auf Betreiben der Wirtschaft aufoktroiyert worden sind und sich die (den staatlichen Behörden besonders eng verbundenen) Unternehmen nun auch noch dafür bezahlen lassen, den Betroffenen bei der Bewältigung der dadurch neu hinzugekommenen Verwaltungs- und Kontrollaufgaben zur Seite zu stehen.

Dabei schrecken sie noch nicht einmal davor zurück, auch in den Fortbildungsbereich einzugreifen. Der mit Abstand größte Skandal besteht allerdings darin, dass den Unternehmen staatlicherseits gestattet worden ist, ihre eigenen Bildungsvorstellungen durchzudrücken und sich anschließend an deren Umsetzung zu bereichern. Mit anderen Worten wird finanzstarken „Externen“ relativ viel Geld zugesteckt, das den öffentlichen Schulen zustünde, wobei dieses Vorgehen vielleicht besser als alle anderen verdeutlicht, wie wenig die staatlichen Organe derzeit bereit sind, sich schützend vor ihre eigenen Bildungseinrichtungen zu stellen.

Dass die nicht verhinderte privatwirtschaftliche „Landnahme“ bei den Hochschulen schon viel früher stattgefunden hat und inzwischen weltweit auf dem Vormarsch ist, macht die Sache nicht besser. Und in einem Punkt gibt es bei Schulen und Hochschulen schon jetzt eine große Übereinstimmung: Beide Institutionen sind (wenn auch noch in unterschiedlichem Maße) auf „privates“ Geld angewiesen. Um dieses zu erhalten, müssen sie bereit sein, betteln zu gehen und/oder sich vor den Karren der Geldgeber spannen zu lassen.

Neoliberale Schulkonzepte

Wie an anderer Stelle bereits angedeutet, kümmern sich die mit Bildungsfragen befassten Stiftungen, von denen es inzwischen ebenfalls sehr viele gibt, nicht so sehr um das (oftmals im Rahmen von Wettbewerben vorgenommene) Verteilen materieller Güter, sondern mehr um die von ihnen gewollte Neuausrichtung des Schulwesens. Man könnte auch so sagen: Während einzelne Unternehmen und Konzerne mit ihren gesponserten Projekten und Materialien das Feld bereiten, geht es den Stiftungen um die (darauf aufbauende) Etablierung eines ihnen genehmen Schulsystems.

Wohin diese Reise gehen könnte, lässt sich an Beispielen wie den US-amerikanischen Charter Schools, den englischen Free Schools oder den von der FDP ins Spiel gebrachten „Bürgerschulen“ schon recht gut ablesen.[16] Charter Schools und Free Schools sind Privatschulen, die aber kein Schulgeld erheben müssen, da sie vollständig vom Staat finanziert werden. Vergleichbares gibt es hierzulande insbesondere in Form der in kirchlicher Trägerschaft befindlichen Bildungseinrichtungen.

Bei den nach neoliberaler Muster gestrickten (und von der OECD sehr begrüßten) Schulen haben wir es mit Schulen zu tun, die sich vom Staat aushalten lassen, aber gleichzeitig dessen weitere Schwächung betreiben, indem sie gewinnmaximierende Strategien wie Deregulierung und Bürokratieabbau auch im Bildungsbereich verankern. Daraus ergeben sich ganz neue (und auf den ersten Blick auch durchaus attraktive) „Freiheiten“ wie z.B. das Recht auf Selbstbestimmung der Lehrpläne und -inhalte oder das Recht auf freie Auswahl der Lehrkräfte.

Die zugestandene Freiheit bei der Rekrutierung des Personals wird von vielen dieser Privatschulen wie folgt umgesetzt: Neu eingestellte Lehrer, bei denen es sich auch um Aushilfskräfte handeln kann, werden vergleichsweise schlecht bezahlt und erhalten oft nur Ein-Jahres-Verträge. Nicht selten wird die Zahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden aufgestockt und/oder die Bezahlung der Lehrer erfolgt (wie es in Florida schon vor Jahren gesetzlich festgeschrieben worden ist) nach dem Abschneiden der Schüler/innen bei den standardisierten Tests, mit denen die in den Bereichen Lesen und Mathematik erbrachten Leistungen gemessen werden.

Ein solches Vorgehen ist allein schon wegen der sehr begrenzten Beurteilungsgrundlage ziemlich fragwürdig. Außerdem kann (wie in den USA bereits geschehen) eine mit Leistungsmessungen verknüpfte „Gehaltsberechnung“ dazu führen, dass die Testergebnisse geschönt werden, um nicht den Arbeitsplatz zu verlieren. Eine derartige „Selbsthilfemaßnahme“ wird noch verständlicher, wenn man sich vor Augen hält, dass es in den (im angelsächsischen Raum auch von Großbanken und Hedgefonds betriebenen) Privatschulen keine gewerkschaftliche Vertretung gibt.

Für die Charter Schools gilt darüber hinaus, dass sie – im Gegensatz zu den Public Schools – Schüler abweisen können. Zu den Besonderheiten der englischen Free Schools gehört die ihnen eingeräumte Möglichkeit, Räume in leerstehenden Ladenlokalen, Büros oder Fabriken nutzen zu können.

Die von der Berliner FDP seinerzeit vorgeschlagenen „Bürgerschulen“ setzen ganz auf das Prinzip der freien Schulwahl. Zu diesem Zweck haben sich die Freidemokraten für die Einführung von Bildungsgutscheinen stark gemacht, die von den Schülern (bzw. deren Eltern) an der von ihnen bevorzugten Schule eingelöst werden können. Auf der Grundlage der anschließend beim Land Berlin eingereichten Gutscheine bekommen die Schulen einen festen Betrag pro Gutschein ausgezahlt.

Im Unterschied zu den hier vorgestellten angelsächsischen Modellen ging der damalige FDP-Vorschlag noch einen wesentlichen Schritt weiter, indem er es nicht bei Neugründungen von Privatschulen beließ, sondern (unter dem Motto „Privatschulen für alle!“) gleich sämtliche öffentliche Schulen Berlins in die Verantwortung privater Träger (Vereine, Stiftungen oder Kirchen) überführen wollte. Der Deregulierungscharakter der im Zuge dieser Umwandlung in Aussicht gestellten Freiheiten (Budgetfreiheit, Personalfreiheit und Gestaltungsfreiheit) kam vor allem bei der Konkretisierung der damit einhergehenden Absichten zum Vorschein: Arbeitszeitverlängerung für Lehrkräfte und leistungsorientierte Lehrervergütung.

Mit der von Ludger Wößmann im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft erstellten Expertise[17] liegt ein für den deutschsprachigen Raum sehr aktuelles neoliberales Bildungskonzept vor. Wenig überraschend ist, dass sich die „Standardelemente“ des marktwirtschaftlich favorisierten Schultyps auch in diesem Papier wiederfinden: Größtmögliche Autonomie für die komplett staatlich zu finanzierenden Privatschulen zur eigenverantwortlichen Regelung der Personal- und Budgetangelegenheiten. Dem entspricht (das an öffentlichen Schulen bereits praktizierte) Verständnis der Schulleitungsaufgabe als Managementaufgabe, die das Vorhandensein von Kompetenzen „in Führung, Organisation, Kommunikation und Finanzen“ erfordert.

Dreh- und Angelpunkt des von Wößmann vorgelegten Konzepts ist der im Schulwesen überall zu verankernde bzw. zu verstärkende Wettbewerb. Konkret ist damit vor allem die (vom Staat zu organisierende) deutschlandweite Durchführung externer Zwischen- und Abschlussprüfungen gemeint.

Diese an den Staat delegierte Aufgabe kennzeichnet das in der Expertise skizzierte Verständnis der vom Staat einzunehmenden Rolle: Konzentration auf die den Wettbewerb fördernden Rahmenbedingungen.

Neben den eben erwähnten externen Prüfungen (Vergleichsarbeiten oder Zentralabitur) gehören dazu: Festlegung der Bildungsstandards, Übernahme einer grundsätzlichen Schulaufsicht sowie Ausstattung aller Schulen mit einer angemessenen und überall gleichen (d.h. pro Schüler zu gewährenden) Finanzierung.

Darüber hinaus wird die gesetzliche Abschaffung der Sprengelpflicht gefordert, damit den Eltern schon während der Grundschulzeit viele Wahlmöglichkeiten eröffnet werden können. Nach Wößmanns Vorstellungen entsteht daraus ein sich positiv auswirkender Druck, der alle Schulen dazu bringt, sich so gut wie möglich anzustrengen.

An den Ergebnissen der deutschlandweit extern durchgeführten Prüfungen ließe sich anschließend ablesen, wie weit eine Schule mit ihren diesbezüglichen Anstrengungen gekommen ist. Und das sei insbesondere dann möglich, wenn – wie Wößmann ebenfalls fordert – alle durchschnittlich erzielten Resultate veröffentlicht werden dürfen. Im Falle unterdurchschnittlicher Ergebnisse müsste die betroffene Schule in Kauf nehmen, dass sich Eltern gleich reihenweise von ihr abwenden und sie dadurch einen beträchtlichen Teil ihrer Finanzen verliert.

Im Verlauf seiner Ausführungen betont Wößmann mehrmals, dass Wettbewerb, unbeschränkte elterliche Wahlmöglichkeiten und die tendenziell gleiche Finanzierung öffentlicher und in freier Trägerschaft befindlicher Schulen ganz besonders im Interesse der benachteiligten Kinder liegt. Dahinter steckt die (unausgesprochene) Annahme, dass „freie“ Schulen ohnehin die besseren Schulen sind und nun auch – wegen des nicht erforderlichen Schulgeldes – von nicht privilegierten Kindern besucht werden können.

Interessant ist – und das fällt auch bei den OECD-Interpretationen der PISA-Ergebnisse oder den von zahlreichen Stiftungen veröffentlichten Untersuchungen immer wieder auf –, dass die frühe Selektion der Schüler/innen heftig kritisiert wird. Im Vordergrund der von Wößmann geübten Kritik steht die daraus resultierende Einschränkung der elterlichen Wahlmöglichkeiten, die sich vor allem in ländlichen Gebieten, in denen jeweils nur ein Schultyp vorgehalten werden kann, nachteilig für den unbedingt erforderlichen Wettbewerb auswirken würde.

Alles in allem stellt die aktuelle Expertise eine Mischung längst bekannter neoliberaler Ansätze dar. Eine Übereinstimmung lässt sich auch in der Hinsicht feststellen, dass wichtige Sachverhalte ausgeklammert worden sind. In dem von Wößmann vorgestellten Konzept ist keine Rede von der Existenz eines Förderschulwesens oder von einer möglichen schulartbezogenen Staffelung des Pro-Kopf-Betrages. Ferner fehlt ein Hinweis darauf, wie der behördliche Umgang mit den noch verbleibenden öffentlichen Schulen zu regeln wäre: Soll auch hier ein weitgehender staatlicher Rückzug erfolgen oder nicht? Wenn nicht, würde der – jetzt einmal abgesehen von allen für eine Stärkung des staatlichen Schulmonopols sprechenden Argumenten – hoch gepriesene und unter allen Schulen auszutragende Wettbewerb unter höchst unfairen Bedingungen stattfinden.

Zusammenfassung und Interpretationen

Wie gezeigt werden konnte, steht das öffentliche Schulsystem in Deutschland seit dem Jahr 2000 unter einem doppelten Beschuss: Schulpolitiker und -behörden ziehen die Anforderungsschrauben immer fester an, ohne die für eine Bewältigung dieser Aufgabenlast erforderlichen Gelder auch nur annähernd ausreichend zur Verfügung zu stellen. Das hat die Schulen immer anfälliger für die „Penetrationsversuche“ der (Groß-)Unternehmen gemacht, denen es gelungen ist, im Gewand wohlthätiger und -wollender Stifter und Sponsoren aufzutreten. Im Ergebnis ist es zu einer enormen Ausdehnung des ohnehin seit langem gegebenen privatwirtschaftlichen Einflusses auf das staatliche Handeln in Schulangelegenheiten gekommen. Der mittlerweile erreichte Zustand ist dadurch gekennzeichnet, dass Staat und Wirtschaft in allen zentralen Punkten an einem Strang ziehen. Der (noch feststellbare) Unterschied besteht lediglich darin, dass die staatlicherseits verfolgten Ambitionen etwas stärker bemäntelt und somit nicht so klar nachweisbar sind. Trotzdem kann auf der Grundlage der bereits in Gang gesetzten staatlichen Handlungen davon ausgegangen werden, dass der neoliberale Zug weitgehend unbehelligt an Fahrt aufnehmen wird.

Dafür spricht auch, dass – von einer größeren Ausnahme abgesehen – der Widerstand der direkt Betroffenen kaum ins Gewicht fällt und – falls sich die Situation in dieser Hinsicht doch noch einmal ändern sollte – wie gehabt neutralisiert werden kann. Zum besseren Verständnis dieser Einschätzung sollen einige der hierfür in Frage kommenden Gründe etwas genauer angesprochen werden.

Gleich ins Auge fallend ist die beständige Zunahme an arbeitsintensiven Aufgaben, für die immer weniger Zeit zur Verfügung steht. Und das bedeutet natürlich auch, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den hintergründigen Absichten der vielen neu eingeführten Maßnahmen kaum zu schaffen ist.

Hinzu kommt, dass die Aufmerksamkeit ohnehin häufiger auf die näher liegenden Themen gelenkt wird: Noten, Abschaffung der Schreibrift, Hausaufgaben, Frontalunterricht oder Bedeutung der Klassengröße. Auch wenn es sich dabei nicht direkt um Nebelkerzen handelt, erfüllen sie doch die Funktion einer Ablenkung von den großen schulpolitischen Verwerfungen.

Schließlich kann auch die von den neoliberalen Modellen (zunächst) ausgehende Faszination eine große Rolle spielen. Es klingt doch erst einmal gut, wenn Schulen mit nie gekannten Freiheiten ausgestattet werden sollen, zu denen in den Augen der Lehrer/innen nicht zuletzt das Angebot gehört, die Lehrpläne selbst gestalten zu können. Dabei wird völlig übersehen, dass es mit dieser Gestaltungsfreiheit nicht allzu weit her sein kann, wenn sich am Ende alle Schüler/innen deutschlandweit denselben (d.h. nur in Nuancen voneinander abweichenden) Prüfungen unterziehen müssen. Und wie es letztlich um den Freiheitsgehalt einer auf „hire and fire“ angelegten Personalfreiheit und einer stets von Einbußen bedrohten Budgetfreiheit bestellt ist, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Nicht anders sieht es bei den schon jetzt in den Schulen gegebenen Ungereimtheiten aus: Fokussierung auf kognitiv (insbesondere in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch) zu erbringende Leistungen gegen ein Eingehen auf die individuellen Stärken und Bedürfnisse eines Kindes, Etablierung von Entscheidungshierarchien gegen die für ein gutes Lernklima erforderliche Entwicklung eines Team-Geistes, Ausweitung der Kontrollbefugnisse gegen eine Förderung des selbstständigen Denkens und Handelns, Aufsplitterung des Lernstoffes gegen ein Erkennen von Zusammenhängen oder Schaffung konkurrenzbefeuernder Wettbewerbssituationen gegen die Entwicklung eines gemeinwohlorientierten Verantwortungsbewusstseins.

Zusammenfassend könnte man sagen, dass wir uns derzeit auf einer „schizophrenen Irrfahrt“ in ein von neoliberalen Grundsätzen dominiertes Schulsystem befinden und dabei einen Staat an unserer Seite haben, der diese kinderfeindliche Entwicklung nicht nur zulässt, sondern größtenteils aktiv unterstützt. Auch von den gewählten „Volksvertretern“ ist kaum Hilfe zu erwarten, da diese sich zwischenzeitlich so weit angenähert haben, dass sie (mit Ausnahme einiger Detailfragen) bis hin zu den Grünen in dasselbe schulpolitische Horn stoßen.

Wenig tröstlich ist, dass wir es am Ende dieser Fahrt mit einem ziemlich widerspruchsfreien Schulsystem zu tun haben könnten, in dem es nur noch um die Produktion einer perfekt angepassten Elite von „Leistungsträgern“ geht, während der „nicht verwertbare Rest“ erneut in die Förderschulen verbannt wird.

Aber auch unabhängig von dieser ziemlich gruseligen Vision ist bei einem ungebremsten Fortschreiten der derzeitigen Entwicklung auf jeden Fall damit zu rechnen, dass den wenigen Gewinnern viele Verlierer (und zwar einschließlich des gesamten schulischen Personals) gegenüberstehen werden und dass die wertvollsten Inhalte, für die schulische Bildung lange Zeit auch gestanden hat, nur noch als schmückendes Beiwerk eine Rolle spielen werden: Mitmenschlichkeit, Toleranz, Respekt, Rücksichtnahme, Solidarität, Demokratie und Moral. Angesichts eines solchen Szenarios sollten wir (und damit sind eben nicht nur die stark belasteten Lehrer/innen gemeint) trotz des Umfangs der schon etablierten

Umstrukturierungen und trotz unseres derzeit „pflichtvergessenen“ Staates nicht resignieren und die Hände in den Schoß legen. Mit Forderungen nach besserer Finanzierung, einer Abschaffung des Kooperationsverbotes und einem bloßen Erhalt unseres öffentlichen Schulwesens ist es dabei allerdings nicht getan. Als weitere Forderung muss die Rücknahme aller bereits vorgenommenen neoliberalen Weichenstellungen hinzukommen.

Nur so wird es möglich sein, unsere Schulen (und Schüler) aus dem jetzigen Würgegriff zu befreien. Es muss eine Art Paradigmenwechsel stattfinden, der in einer Umkehr besteht und sich an einem Beispiel auch ganz schlicht beschreiben lässt: Heutzutage müssen Lehrer/innen unterrichten, was den extern erarbeiteten Inhalten von Vergleichstests entspricht, während sie früher sämtliche Klassenarbeiten so gestalten konnten, dass diese zu ihrem zuvor erteilten Unterricht passten. Natürlich mussten sich auch die damaligen Lehrer/innen an Lehrpläne halten, waren aber (ungeachtet anderer Belastungen) deutlich weniger eingezwängt und ferngesteuert.

[«*] Magda von Garrel ist Sonderpädagogin (Fachbereiche: Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen) sowie Diplom-Politologin und war als Integrationslehrerin an Grund-, Haupt-, Sonder- und Berufsschulen tätig. Zuletzt erschien von ihr „[Instandsetzungspädagogik Integrationsansätze für lernentwöhnte Kinder](#)“ im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

[«1] Der vom derzeitigen Wirtschaftsminister Gabriel kürzlich ins Spiel gebrachte Vorschlag, die von Vätern nicht geleisteten Unterhaltszahlungen durch Wegnahme des Führerscheins zu erzwingen, liegt eher im Interesse der von Kostensenkungen profitierenden Sozialkassen als im Interesse der allein erziehenden Mütter, denen es angesichts der zumeist kleinen Summen ziemlich egal sein kann, aus welcher Quelle das ihnen überwiesene Geld stammt. Bei der angedachten Maßnahme wurde außerdem nicht berücksichtigt, dass sehr viele unterhaltspflichtige Väter zahlungsunfähig sind und/oder gar kein Auto haben.

[«2] Weitere interessante Informationen zum Hin und Her der hessischen Schulpolitik finden sich in dem von Valentin Merkelbach verfassten Beitrag „*Schulfrieden in Hessen? Die Mittelstufenschule als Lösung des Hauptschulproblems*“, Februar 2014, Quelle: valentin-merkelbach.de

[«3] Im Sinne von Selbstreflexionen ist gegen eine häufigere Überprüfung der Wirksamkeit des eigenen Handelns auch nichts einzuwenden, aber es kommt doch sehr darauf an, um welche Fragen es dabei geht: Stehen die in Zahlen ausgedrückten Ergebnisse diverser Leistungsmessungen im Vordergrund der Überlegungen oder geht es beispielsweise um die Absicht, die den Kindern angebotene Freude am Lernen so lange wie möglich zu erhalten?

[«4] In einem Artikel vom 21. 06. 2016 geht auch die Süddeutsche Zeitung auf dieses Problem ein: „Schulleiter, die schlecht bezahlten Prügelknaben,

[«5] Auch dieser Ansatz ist nicht grundsätzlich falsch, muss aber trotzdem als fragwürdig bezeichnet werden, weil er mit einer sehr einseitigen „Zurichtung“ der Schülerinnen und Schüler verbunden ist.

[«6] Vgl. hierzu weitere Ausführungen der Autorin in: „Königswege aus der Armut? Höhere Bildungsabschlüsse und deren perspektivisches Potenzial“, Forum Wissenschaft Nr. 1, März 2016

[«7] Klaus Klemm, „Finanzierung und Ausstattung der deutschen Grundschulen“, Gutachten im Auftrag des Grundschulverbandes e. V., Essen, Juni 2016

[«8] Die Angaben beruhen auf dem von Johanna Henkel-Waidhofer verfassten Beitrag „Das Zittern der Lehrer,“. Der im Internet am 18. 05. 2016 veröffentlichte Beitrag ist in der Ausgabe 268 der KONTEXT: Wochenzeitung erschienen.

[«9] Stand 2011 laut Kurzmeldung in der Berliner Morgenpost/Wochenend-Extra vom 05./06. 03. 2011

[«10] Vgl. hierzu den auch im Internet veröffentlichten Artikel von Rolf Steinbacher „Kunden im Klassenzimmer“, Süddeutsche Zeitung vom 21. 01. 2013

[«11] Siehe den am 29. 04. 2013 erschienenen offenen Brief an die Bildungsministerinnen und -minister der Länder, der anlässlich der von Lobby-Control (Initiative für Transparenz und Demokratie) herausgegebenen Broschüre „Lobbyismus in Schulen, Ein Diskussionspapier über Einflussnahme auf den Unterricht und was man dagegen tun kann“ geschrieben worden ist.

[«12] Gegen die Herausgabe der Liste, in der für den Zeitraum vom Beginn der 18. Wahlperiode bis zum 20. November 2015 alle durch Lobbyisten im Bundestag vertretenen Verbände, Organisationen und Unternehmen (einschließlich der Anzahl der von ihnen entsandten Mitarbeiter/innen) aufgeführt sind, hat sich der Bundestag (allen voran die CDU/CSU-Fraktion) vehement gewehrt und sich nicht gescheut, zu diesem Zweck Anwälte zu engagieren, die dafür mit einem steuerfinanzierten Gesamthonorar von 91.228,96 Euro vergütet worden sind.

[«13] Als Beispiel sei die Bertelsmann SE & Co. KGaA genannt, die (wie ALDI SÜD, Super RTL, Commerzbank und viele andere) zum Stifterrat der Stiftung Lesen gehört.

[«14] Sehr viel umfassendere Angaben zum Schul sponsoring finden sich in der online veröffentlichten schriftlichen Wiedergabe des mit Tim Engartner im SWR2 am 20. September 2015 geführten Gesprächs zum Thema „Pädagogisch bedenklich, Problematische Unterrichtsmaterialien,“

[«15] Die zitierten Überschriften finden sich auf S. 3 der GEW-Broschüre „Neue Aufgaben – neue Märkte: Wie mit Dienstleistungen an Schulen Geld verdient wird,“, Privatisierungsreport – 9, März 2010

[«16] Die Angaben zu den hier vorgestellten Privatschulformen beruhen weitgehend auf der GEW-Broschüre „Private Stiftungen versus demokratischer Staat – wie der Neoliberalismus weltweit das öffentliche Bildungswesen untergräbt,“, Privatisierungsreport – 13, Mai 2011

[«17] Ludger Wößmann, „Ein wettbewerblicher Entwurf für das deutsche Schulsystem,“, Expertise im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Online-Veröffentlichung vom 12. Juni 2016

NDS 16. September 2016

