

AK:BE-Rundbrief

4. Ausgabe - März 2009

**Bildungsökonomie spielt heute
nur noch eine randständige Rolle.
Umso eindeutiger dominiert allerdings
die Ökonomie alle Bildung.**

Wolf-Dieter Narr, Niemand traut sich im Ernst,
im Rahmen der Universität noch von Bildung zu sprechen
<http://roter-salon.info/arena/apo/texte/a09narr.html>

Liebe Freundinnen, liebe Freunde,

nach dem großen Zuspruch, den unser Workshop "Schule im Kapitalismus - reloaded" auf dem Berliner Kapitalismus-Kongress von Attac gefunden hat, geht der Rundbrief jetzt eindeutig weit über Köln hinaus. Das entspricht exakt unserer Zielsetzung: zu erreichen, dass attac-weit die Relevanz von Bildung und Erziehung für die gesellschaftliche Entwicklung erkannt wird und dass diese Erkenntnis im Zusammenwachsen und dichtem Vernetzen entsprechender Initiativen und letztlich einer Bundes-AG Bildung ihren Niederschlag findet. Wir fordern also alle Rundbrief-Leserinnen und -Leser außerhalb von Köln auf, örtliche Attac-Arbeitskreise Bildung und Erziehung aufzubauen - zum Beispiel mit den ersten konkreten Zielen, starke Beiträge zum Bildungsstreik/Aktionstag am 17. Juni zu entwickeln und Bildung in den Wahlkampf zu tragen!

Dieser Rundbrief ist, wie auch schon die bisherigen, geprägt vom chaotischen Charme der Themenvielfalt, mit der wir es in unserem Arbeitsbereich zu tun haben. Es gibt also keinen roten Faden, keine Hierarchie in der Abfolge der Beiträge. Es mag sein, dass dies als unzulänglich empfunden wird, dass stärkere Schwerpunktsetzungen gewünscht sind. Lasst es uns wissen, und zwar unter: akbe@msn.com. -

- Den Auftakt bildet ein Artikel aus dem AK von Monika Domke: **Schade, dass öffentliche Bildung keine marode Bank ist!**
- Den Privatisierungsaspekt aus diesem ersten Artikel treibt Horst Bethge in seiner leider nur scheinbar satirischen Vision **Schöne neue Schule 2020** auf die Spitze.
- Im Beitrag **Vom "Unterrichtet werden" zum Lernen** zeigt Lena Tietgen die Dimensionen neuen Lernens auf.
- Mit dem Gemeinsamen Unterricht befasst sich Brigitte Schumann: **Inklusion, eine Verpflichtung zum Systemwechsel.**
- In einem Interview rechnet der Familientherapeut Wolfgang Bergmann unter dem Titel **Zur Hölle mit der Disziplin** mit den Bestsellerautoren Berhard Bueb und Michael Winterhoff ab.
- In den **Bonner Thesen** ist die Essenz der Aussagen des Kongresses "Die unternommene Hochschule" vom 25.10.2008 formuliert. Zu diesem Schwerpunkt empfiehlt sich unbedingt die Lektüre des aus Platzgründen hier nicht abgedruckten Vortrags **Wa(h)re Bildung - aktuelle Probleme der Hochschulentwicklung in Deutschland** von Wolfgang Lieb - nachzulesen in den ohnehin sehr zur täglichen Lektüre empfohlenen Nachdenkseiten unter: <http://www.nachdenkseiten.de/p=3543>.
- Eine Pressemitteilung des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie zeigt - auf der Grundlage eines verlinkten Gutachtens - aus traditionell wirtschaftlicher Optik den volkswirtschaftlichen Nutzen von Reformen im Bildungssystem auf.
- In seinem Essay **Bildung, Interesse, Bildungsinteresse** beleuchtet Bruno Preisendörfer die starke Interessenbezogenheit von Bildung in Deutschland.
- Den Abschluss bilden wichtige **Terminhinweise**.

Viel Spaß, aber auch produktive Wut beim Lesen wünscht



Oswald Pannes (v.i.S.d.P.)

Monika Domke, Attac-Arbeitskreis Bildung und Erziehung

Schade, dass öffentliche Bildung keine marode Bank ist!

Dass für die Finanzmarktkrise plötzlich Milliarden in einer Größenordnung locker gemacht werden, die niemals für die globale Bekämpfung von Hunger und Armut oder anderen weltweiten Problemen bereit gestellt würden, wundert niemanden wirklich, es macht höchstens mehr Menschen wütend. Das Vertrauen in das neoliberale Credo scheint erschüttert, doch ist die Frage, wie erschüttert es eigentlich ist, wenn zugleich weitgehend unbemerkt weiter an der Umwandlung öffentlicher Güter in private Güter gearbeitet wird.

Es ist lange bekannt, dass das deutsche Bildungs- und Erziehungswesen insgesamt drastisch unterfinanziert ist. Das war aber nicht das Thema auf dem Bildungsgipfel im Oktober, auf dem von der Kanzlerin eine „Bildungsrepublik“ zum „Schlüsselthema“ für den „Standort Deutschland“ erklärt wurde! Ziel ist die Verzahnung aller Bildungsstufen vom Kindergarten bis zur Hochschule. Dafür sollen die öffentlichen Ausgaben für Forschung bis 2015 - also in 7 Jahren - um 3% und die für Bildung um 7% steigern. Für den steilen Weg zur Bildungsrepublik wird also eine Ausgabensteigerung von einem läppischen Prozentpunkt pro Jahr vorgesehen. Damit würde Deutschland nächstes Jahr gerade mal den OECD-Durchschnitt erreichen - vorausgesetzt, die anderen Staaten beließen ihre Bildungsausgaben beim Status quo - so wie bislang bei uns: Heute liegen die deutschen Bildungsausgaben 2% unter dem Stand von 1980, also dem von vor 28 Jahren!

Besonders drastisch stellt sich die Unterfinanzierung des deutschen Bildungswesens in den Bereichen dar, die von der größten Anzahl von Kindern durchlaufen werden: im Primarbereich und im nicht-gymnasialen Sekundar-I-Bereich, d.h. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, mit immerhin 2/3 aller Kinder, ist die Unterfinanzierung noch dramatischer. Wenn hier nur annähernd der OECD-Durchschnitt erreicht werden sollte, wären weitaus größere Anstrengungen vonnöten.

Es häufen sich jedoch die Anzeichen dafür, dass für den öffentlichen Bildungssektor eher eine weitgehende Kommerzialisierung das Ziel ist. Die Masse durchläuft dann ein kalkuliert marode gehaltenes Bildungssystem, während die Eltern, die es sich irgendwie leisten können, ihre Kinder auf gut ausgestattete Privatschulen und -hochschulen schicken, wo zumindest die Bildungsbedingungen gut sind. Bildung soll nicht mehr als öffentliches, sondern als privates Gut, als Ware also gehandelt werden - ganz so, wie es die Bertelsmann-Stiftung schon lange pseudo-wissenschaftlich als alternativlos propagiert nach dem Motto privat gleich besser, kostengünstiger und effizienter als staatlich. Dieser Trend wird sich noch drastisch verschärfen, wenn die große Koalition tatsächlich eine ab 2012 geltende „Schuldenbremse“ im Grundgesetz verankert. Damit gäbe es, nachdem die Privatwirtschaft mit Milliarden bedient worden ist, keine Mittel mehr für die öffentliche Versorgung, es müsste noch erheblich drastischer als je zuvor gespart werden.



In Deutschland gibt es vielfältige Vorstöße, in allen Bereichen der Bildung - von der Kinderbetreuung über die Schulen und Hochschulen bis hin zur Weiterbildung - dieser Liberalisierung ziemlich unbemerkt Tor und Tür zu öffnen. So wurde beispielsweise in NRW mit dem Kinderbetreuungsgesetz das Tor für die Privatisierung, sprich Kommerzialisierung der frühkindlichen Erziehung geöffnet. Da können die Babys und Kleinkinder dann auch eine Elite-Vorschulbildung absolvieren, wenn nur die Eltern tief genug in die Tasche greifen. Für die weniger Betuchten aber soll die propagierte Ausweitung der frühkindlichen Erziehung zu einem großen Teil mit Hilfe von Tagesmüttern mit 48-stündiger Blitz-„Qualifikation“ erfolgen.

Auch die ersten Betreuungskonzerne sind im Kinderbetreuungs- und Grundschulbereich in Deutschland angekommen. Sie stoßen durchaus auf Zuspruch, was bei dem fortschreitenden Abbau der öffentlichen Gelder und der damit einhergehenden permanenten Verschlechterung des öffentlichen Bildungsbereichs nicht verwunderlich ist. Dabei zeigt aktuell das Desaster des australischen Betreuungskonzerne *ABC Learning*, was die Auslieferung von Bildung an die Finanzmärkte wirklich bedeutet. Dieser entstand erst in den

90er Jahren, als die australische Regierung dem Irrtum unterlag, ein notwendiger Kita-Ausbau ließe sich nur mit Hilfe privater Kita-Träger erreichen. Wenn Bildung in die Hände privatwirtschaftlicher, börsennotierten Konzerne gelegt wird, gerät sie in unter die Steuerung der Finanzmärkte und deren Profitlogik. So machte *ABC Learning* Gewinne mit Einsparen von Personal und damit von Qualität, viel Geld floss jedoch ins Marketing. Die Renditeerwartungen der internationalen Finanzmärkte können aber langfristig weder durch Einsparungen noch durch Privatisierungsgewinne und staatliche Subventionen erreicht werden. Es war nur eine Frage der Zeit, bis das Kartenhaus dieser kurzfristigen „Enteignungsökonomie“ (Zeller) zusammenbrechen musste, was es dann im Sturm der Finanzkrise auch tat. Um den Konzernen zu retten, der zu diesem Zeitpunkt alleine die Betreuung jedes dritten australischen Kindes gewährleistete, sprang der australische Staat ein. Zur Sicherstellung der Betreuung von etwa 120.000 australischen Kindern bis Ende des Jahres 2008 war eine Unterstützung von 22 Milliarden australischen Dollar notwendig. Ergo: die Millionen gehen auch in die Bildung, aber nur, wenn sie privatisiert und dann in die Krise geraten ist.

Dagegen tritt der Kölner Arbeitskreis Bildung und Erziehung von attac für eine gute steuerfinanzierte Ausstattung der verschiedenen Stufen des öffentlichen Bildungssystems und für „Eine Schule für alle“ ein! Denn in Deutschland kommt als einzigem OECD-Land neben Österreich ein spezielles Problem hinzu: die schon vor 40 Jahren erkannte und seit den ersten Pisa-Studien vor 6 Jahren wieder zunehmend thematisierte, sogar von der Unesco angemahnte rigide und frühe soziale Bildungsselektion durch das 4-gliedrige Schulsystem. Durch diese Grundstruktur des Bildungswesens wird bekanntermaßen dem größten Teil sozial benachteiligter und migrationsgeprägter Kinder der Weg zu solider Bildung und zu gesicherten Berufen verbaut. An dieser Struktur soll nach dem Willen der herrschenden Bildungspolitik auch nicht grundsätzlich gerüttelt werden. Die VerfechterInnen einer Schule für alle vom 1. bis zum 10. Schuljahr werden als ideologisch verblendet diffamiert.

Allerdings wird nicht mehr durchgängig am traditionalistischen 4-gliedrigen Schulsystem festgehalten, sondern Teile von CDU und FDP geben als modernes Bildungssystem ein de facto auch wieder 3-gliedriges System aus, das sogenannte 2-Säulenmodell: mit der Zusammenlegung von Haupt-, Real-, und Gesamtschulen als einer Säule, dem Gymnasium als der zweiten und den Förderschulen (früher hießen sie Sonderschulen) als irgendwie nicht für erwähnenswert befundenem drittem Glied. Diesem System stimmten in Hamburg die GRÜNEN zu, in NRW sind Teile der SPD und auch der GEW dieser Idee als vorgeblich erstem Schritt zum Ziel der Bildungsgleichheit für alle nicht abgeneigt.

Dagegen sieht der Arbeitskreis Bildung und Erziehung im Zwei-Säulen-Modell eine Verfestigung, wenn nicht sogar eine Verschärfung der Bildungsselektion. Denn dieses System läuft auf eine „Volksschule“ für 2/3 der Kinder und Jugendlichen und ein Gymnasium für das restliche Drittel hinaus, wobei heute noch nicht einmal dieses eine Drittel das Abitur erreicht und noch weniger einen Hochschulabschluss.

Damit diese sowohl (neo)liberale als auch konservative Ausrichtung von der überwiegenden Mehrheit der Menschen als quasi-naturgesetzlich begriffen wird, müssen - flankiert durch entsprechende, schon seit Jahren mainstreammäßig funktionierende Indoktrinierung in den Medien - im Bildungssystem Kritikfähigkeit, Denken in Alternativen, Bewusstsein für lokale und globale Verantwortung möglichst außen vor gehalten werden.

Zu große Klassen und Kurse mit zu wenigen Lehrkräften, die daher meistens auf allen Bildungsstufen nur Frontalunterricht erteilen können, führen dazu, dass die immer wieder propagierte individuelle Förderung kaum verwirklicht werden kann. Ein Anknüpfen an individuellen Interessen findet kaum statt, das Wecken von Neugier geschieht höchstens ansatzweise und die Freude am Entdecken der eigenen Fähigkeiten und am Lernen geht im Laufe der Schule weitgehend verloren.

Lehrkräften, die doch noch neues, an humanistisch-demokratischen Vorstellungen orientiertes Lernen zu praktizieren versuchen, werden massiv Steine in den Weg gelegt: Durch Unmengen von Tests, Vergleichsarbeiten in Klasse 4 und 6, Standardklausuren nach der Klasse 10, Zentralabitur, substanzarmes Bachelor-Studium - schon jetzt alles in den Ländern in Angriff genommen - wird Unterricht zur reinen Paukveranstaltung für zentral festgelegtes, weitgehend zusammenhangfreies, abfragbares, bepunktbares Schmalpurwissen. Frau Schavan möchte dies auch auf Bundesebene so haben, möglicherweise noch mit Top-Leuten aus der Wirtschaft als Lehrkräfte. Damit wird unweigerlich das erreicht, was der Gesamtschule unberechtigterweise immer vorgeworfen wird: Verflachung, Vereinheitlichung, Entindividualisierung, Entwissenschaftlichung.

Dieser Entwicklung muss jetzt massiv entgegengetreten werden: Weniger um den „Standort Deutschland“ zu sichern oder „Deutschlands Schulen zu den weltbesten zu machen“ (CDU-Bildungsprogramm von Oktober 2008), sondern um allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zu geben, ihre verschiedenen Fähigkeiten zu erfahren, zu entfalten, zu entwickeln und zwar in allen Bereiche, den geistigen, musischen, körperlichen, emotionalen, sozialen. Damit könnte der „Standort Deutschland“ dahin entwickelt werden, dass alle

dort lebenden Menschen sich der lokalen und globalen Verantwortung bewusst werden und danach handeln können.

Daher ist es nicht nur wichtig, dem Finanzkapital Regularien aufzuzwingen. Im Bildungssystem kommt es darauf an, das Gemeingut gegen weitere Enteignungen zu verteidigen und sich bereits enteignetes wieder gesellschaftlich anzueignen. Das Bildungssystem, Kinder, Jugendliche und alle Wissbegierigen dürfen nicht zur Ware werden! Es gilt, weltweit für öffentliche menschwürdige Bildung zu kämpfen. Das ist ein wichtiger Baustein für die Entwicklung eines planetarischen Bewusstseins.

Eine andere Welt ist möglich - es braucht dazu aber auch andere, besser gebildete Menschen!

Der Kölner Attac-Arbeitskreis Bildung und Erziehung tagt an jedem 2. und 4. Donnerstag im Monat ab 20 Uhr im Versammlungsraum der Alten Feuerwache, Melchiorstraße 3 (Nördliche Altstadt)



Aus: Zukunftswerkstatt linke Bildungspolitik 5/2008, S. 28:

Horst Bethge **Schöne neue Schule 2020**

Die Geschwister Paula und Paul besuchen in Wansen an der Lahe weiterführende Schulen: Paula, die Ältere, das Goethe-Gymnasium und Paul die Friedrich-Ebert-Stadteilschule. Denn, als er eingeschult wurde, war die Primarschule des Goethe-Gymnasiums als Folge der Bildungsreform zur SvS (selbst verwaltete Schule) überfüllt. All zu viele Eltern hatten diese Vorschule der Primarstufe, die bei dieser ehrwürdigen Bildungsanstalt angedockt war, angewählt, weil sie sich davon Vorteile versprachen. So musste denn der Zweitgeborene Vorlieb mit der Stadteilschule nehmen, in die zumeist die Arbeiter- und Ausländerkinder gingen.

Die Eltern hatten für beide Kinder Bildungsgutscheine von der Kommune bekommen: Blaue für die drei Rs (reading, writing, arithmetics), grüne mit einem großen L für languages, gelbe für Naturwissenschaften, Sport, Musik, Kunst, Schwimmen, Computer, Kochen, Holz- und Metallwerken. Die blauen lösten sie gegen Unterricht an den beiden Schulen ein. Die grünen bei der Berlitz-School am Ort, die gelben für Naturwissenschafts-Kurse im Phywe-Lehrinstitut. Für die anderen gelben hatten sie im Sonderangebot bei Tchibo Gutscheine eingetauscht, die sie in der JEKILiz-Mohn-Musikschule (Jedem Kind ein Instrument, früher kommunale Jugendmusikschule), dem örtlichen Body-BUILDER und dem Vattenfall Kochstudio einlösen konnten. Es blieben sogar noch einige übrig, die sie für Nachhilfe bei der Klett-Tochter „Schülerhilfe“ ausgeben konnten. Da beide Kinder zwar hochbegabt, aber Legastheniker waren, bezahlen die Eltern aus den Konten des Bildungsspar-Briefes der Deutschen Bank, den die Großeltern schon vor Jahren angelegt hatten, Förderunterricht bei der Sylvan-Learning-Schule, die nach US-Methoden fördert.

Die beiden Schulen sind unterschiedlich organisiert: Das Goethe-Gymnasium ist vor Jahren an den Phorms-Schulkonzern aus Berlin verkauft worden, die F. Ebert-Schule ist ein PPP-Projekt, das heißt ein Public-Private-Partnership-Projekt zwischen der Stadt Wansen an der Lahe und der Bertelsmann-Stiftung. Beide erhalten von der Stadt ein festes Budget pro Jahr, müssen aber Zusatzeinnahmen akquirieren, um den Schulbetrieb aufrechterhalten zu können. Beim Goethe-Gymnasium zieren große Reklamen die Außenwände und Werbetafeln jeden Schulflur. Es hat einen Generalvertrag mit Coca Cola, das auch die rote Schulkleidung gegen eine geringe Gebühr der Eltern stellt und die Schulkantine in Kooperation mit McDonalds unterhält.

Im letzten Jahr war das Gymnasium ins Gerede gekommen, was zu tagelanger Pressefehde in der „Wansener Allgemeinen“ führte, weil ein Primaner von der Schule geflogen war, der plötzlich mit einem Pepsi-T-Shirt erschien und sich weigerte, es auszuziehen. Trotz guter Noten flog er, weil die Schule die Konventionalstrafe aus Atlanta fürchtete.

Die Friedrich-Ebert-Schule zeigt nur Werbung für Firmen des Bertelsmann-Konzerns: RTL, Arvato, Random House, VOX, UFA, Bertelsmann-Buchklub und so fort. Vor allen Unterrichtsstunden erscheint auf den Klassen-Beamern „Diese Stunde wird Euch präsentiert von RTL II“ oder „Diese Geographie-Stunde wird präsentiert vom Verlag Perthes in Gotha“, denn Bertelsmann hat ja inzwischen fast alle deutschen Fachverlage aufgekauft, aber die eingeführten Namen gelassen.

Der Direktor, Dr. Dr. Maddelhilf, ein ehemaliger Bertelsmann-Manager, hat dafür gesorgt, dass der Ebert-Schule die gesamte Schulhoffläche erhalten blieb. Im Goethe-Gymnasium ist der halbe Schulhof abgetrennt und als Parkplätze an umliegende Geschäfte vermietet worden. PPP mit Bertelsmann hat eben seine Vortei-

le: Man brauchte sich nicht jedes Jahr um neue Sponsoren zu bemühen! Auf beiden Schulhöfen patrouillieren Doppelstreifen von Securitas, die auch an den Eingangsschleusen die täglichen Sensorkontrollen nach Waffen und Messern vornehmen. Die Phorms AG bringt ihr eigenes Gebäudemanagement einschließlich der Hausmeister mit, bei der F. Ebert- Schule kommen sie von der größten Bertelsmann- Tochter Arvato. Das sind zumeist 1-Euro- Jobber. Ebenso die Fahrradwachen, Putzfrauen, KantinenhelferInnen und Sekretärinnen.

Beim Goethe-Gymnasium gibt es Lehrer-Jahresverträge. 20 % des Gehaltes werden als Leistungsprämien gezahlt. Die LehrerInnen sind alle sehr jung, weil sie jährlich gegen die alten, deshalb teureren Lehrkräfte ausgetauscht werden. Bei der Bertelsmann- Schule gibt es 2 Jahres- Verträge, dafür aber mehr Teilzeit-Kräfte, unter denen viele Uni- Assistentinnen ihren Zweitjob haben. Alle Lehrkräfte arbeiten 40 Stunden in der Schule, haben dafür aber auch alle ihren persönlichen Counter als festen Arbeitsplatz in der Schule.

Durch die neueste EU- Dienstleistungsrichtlinie sind Zeugnisse, Ziffernnoten und Schüler-Portfolio-Mappen abgeschafft und durch europaweit anerkannte „Skill-Cards“ ersetzt worden. Alle Leistungen, alle Kurse, auch die beim privaten Body-BUILDER verbrachten, jeder Tadel und jedes Versäumnis wird sofort elektronisch auf die Karte geladen, deren sonstige Angaben mit dem 2006 eingeführten Schülerzentralregister übereinstimmen. Dafür gibt es jeweilige Credit-Points. Und auch die Ergebnisse der Lehrer-Tamagotschis werden übertragen. In den „Drei R-Stunden“ hatten die LehrerInnen Tastaturen mit 60 Knöpfen auf den Pulten, für jeden Schüler einen roten und einen blauen. Blau wird bei jeder richtigen Antwort oder guten Frage gedrückt, rot bei falschen oder keinen Antworten, beim Schwatzen oder bei Unaufmerksamkeit. Die Eltern können sich gegen Gebühr, an die Schule zu zahlen, online einloggen und so alle halbe Stunde das Verhalten ihrer Sprösslinge abfragen. Wer 120.- monatlich zahlt, kann das alle 30 Minuten tun, wer 60.- € zahlt nur alle 60 Minuten.

Im Goethe-Gymnasium erhält jeder Schüler einen Laptop von Intel, den die Eltern verbilligt kaufen können, bei der F. Ebert-Schule die von Microsoft Laptops, die Bertelsmann stellt. Auch die LehrerInnen planen ihren Unterricht und die Power-Point-Präsentationen auf kostenlos überlassenen Computern. Bei Intel müssen sie die Unterrichtsentwürfe bei der Intel-Akademie in Dillingen abliefern, die Bertelsmänner bei Random-House in Gütersloh. Dafür können sie dann die weltweit vernetzten Datenbanken mit vorfabrizierten Unterrichtsstunden nutzen- gegen Gebühr pro Modul versteht sich. Das macht aber gar nichts, denn aller Unterricht ist modularisiert und auf bundesweite Standards ausgerichtet. Er wird auch ständig evaluiert. Die Ergebnisse werden für die SchülerInnen in die Skill-Cards eingetragen, für die Lehrerinnen in ihre Gehaltskonten. Sie dienen als Grundlage für die Leistungszulagen (so genannte „Leistungsabhängige Gehaltsbestandteile“, die schon Rotgrün in den Neunzigern in die Beamtengesetze eingeführt hatte).

Obwohl Paulas Schule Teil einer privaten AG ist und die von Paul eine halbstaatliche PPP-Schule: Für die Steuerung macht das keinen Unterschied. In allen Schulen der EU gibt es nämlich einheitliche Kostenkennziffern für das gesamte schulische Geschehen, insgesamt 900, die zur SAP R 3-Steuerungssoftware gehören. Leistungen der Schüler und Lehrergehälter werden nach den Sollkennziffern abgerechnet, genauer, nach dem Erreichungsgrad. Z. B. wie viel % des Unterrichts computergestützt erteilt wurde oder wie viele % der Schulabgänger eine Lehrstelle im dualen System ergattert hatten oder wie viel % der Schüler mit einer Lehrkraft zufrieden gewesen sind oder wie viel % der Wörter im Test richtig geschrieben worden waren. Das Phorms Goethe-Gymnasium benutzt dafür das von der amerikanischen ETS (Educational Testing Systems, der weltweit größte Test-Konzern, der real die riesigen PISA-Tests für die OECD durchführte) entwickelte Evaluationssystem. Die F. - Ebert- Schule als Bertelsmann-PPP-Schule natürlich das von Bertelsmann entwickelte SEIS- Evaluationssystem.

Die Prozentrangplätze beider Schulen gehen in das jährliche, bundesweite Ranking ein, das die KMK verordnet hat und das FOCUS jährlich in einem FOCUS-Spezial veröffentlicht. Auch in der Internet-Plattform „Spick mich“ kann man es nachlesen und ggf. herunterladen. Die einzelnen Ergebnisse werden nach einem komplizierten System faktorisiert, in das auch die Computerauswertung aller Schulhof-Videokameras und – Mikrofone eingehen. Denn es gibt bei Schulhof- Raufereien, dem Gebrauch von Schimpfwörtern oder der Benutzung fremder Sprachen auf dem Schulhof (Schulordnung am Goethe-Gymnasium § 3: „Im Namen des großen deutschen Dichters wird von allen auch auf dem Schulhof deutsch gesprochen!“) einen Punkteabzug. Die Videokameras in Verbindung mit dem computerlesbaren biometrischen neuen Personalausweis, von Schäuble 2008 eingeführt, erlauben eine genaue Zuordnung der Bilder oder Stimmen zu bestimmten SchülerInnen. Das ist für die zukünftigen Sollkennziffern wichtig. Bei Phorms gab es sie zentral, bei Bertelsmann müssen sie jährlich zwischen Schulleitung, Lehrern, SchülerInnen und Eltern in „Ziel- und Leistungs-Verträgen“ neu vereinbart werden.

Gut ist, dass jetzt viel weniger Unterricht ausfällt. Die täglichen vom Schulcomputer ausgedruckten Lehrer-Stundenpläne setzen zahlreiche VertretungslehrerInnen ein, denn sowohl das Goethe-Gymnasium wie die F. Ebert-Schule sind als SvS- Schulen, die ihr Personal selbständig rekrutieren und einstellen dürfen, gegen Gebühr an den privaten Pool der Lehrerfeuerwehr im Landkreis Horburg angeschlossen, den die Bildungs-

infrastruktur GmbH erreicht hat. So können jederzeit stundenweise Hausfrauen, Rentner, Arbeitslose, prekär Beschäftigte aller Art ein Zubrot verdienen.

Mit Vermietungsgebühren für die Schulräume an private Firmen, für die Tonwerkstatt an eine Töpferei, der Kunst- und Holzwerkstatt Räume an die Volkshochschule und der Kantine an Pizza-Hut kann das Goethe-Gymnasium zusätzliche Einnahmen gewinnen. Die F. Ebert Schule vermietet den Computerraum an die Seniorenakademie, zumeist sogar mit älteren Schülern als Honorarlehrkräften, die als ICh-AG Lizenzgebühren dafür an die Schule abführen. Diese wiederum muss für die Evaluation nach SEIS 300.- € pro Klasse an Bertelsmann abführen und hat ja auch sonst allerlei Kosten für outgesourcte Dienstleistungen zu tragen.

Aber auch die Lehrkräfte haben Vorteile: Die zentral von der Humboldt- Uni entwickelten Bildungsstandards sind in leicht abtestbare Module gegossen. Darum gibt es auf den Datenbanken fertige Unterrichtseinheiten zum Abrufen. Schulprogramme lässt die F. Ebert Schule von Arvato entwickeln, das Goethe Gymnasium kauft sie bei Accenture (früher bis zum Enron- Skandal in USA Anderson- Consulting). Berufsberatung führt das Berliner „Bildungsnetzwerk Bildung“ mit einer ehemaligen Berliner Schulsenatorin und früheren GEW-Funktionärin an der Spitze durch.

Die Schulleitungen können sich ganz auf die pädagogische Leitung konzentrieren, denn ein kaufmännischer Direktor aus der Wirtschaft zählt als Manager immer zur Schulleitung, verantwortlich für die Vergabe und Kontrolle der outgesourcten Aufgaben wie Rechnungswesen, Personalverwaltung, Sponsoren-Akquisition, Bewerber-Assessment nach dem Verfahren PRAXIS (Professional Assessments for Beginning Teachers). Für die wissenschaftliche Begleitung sorgt Bertelsmann bei den PPP-Schulen, bei anderen die private Bremer Uni IUB mit ihrem Kooperationspartner, der Rice-University in Austin (Texas). Überhaupt findet die Lehrerausbildung jetzt als weiteres PPP-Projekt entsprechend der neuen EU- Richtlinie Bolkestein IV mit Trainern der Universität Riga statt, nach lettischen Gehältern bezahlt, also sehr preiswert (Herkunftsland- Prinzip).

Auch, vor allem betuchte Eltern, profitieren ebenfalls: Sie können an der „Gutschein- Börse“, eben wie Aktien, Bildungsgutscheine dazukaufen. Die Idee dazu hatten vor Jahren Schüler im Rahmen des von der Wirtschaft ausgelobten Wettbewerbs „Junior-Entrepreneurs“ entwickelt und profitabel an Sylvan Learning verkauft, die diese Börsen nun an ihren Dependancen in Berlin, Frankfurt, München, Dresden und Hamburg unterhält.

Entsprechend der Expertise der „Sächsisch-Bayrischen Zukunftskommission“ aus den Neunzigern hat nun endlich die KMK verbindlich festgelegt, dass 30 % aller Schulabgänger mit den meisten Credit Points, weil in Zukunft nicht mehr so viele Absolventen benötigt werden, um das gegenwärtige Produktionsniveau aufrecht zu erhalten, zum Studium zugelassen werden. 20 % sind für die Berufsausbildung festgelegt wegen gelegentlicher und konjunktureller Zeit- und Hilfstätigkeit. Für 50 % der Schulabgänger bieten die Arbeitsagenturen Qualifizierungsmaßnahmen unter Bezeichnungen wie IQCP oder ISO 2020 als Warteschleifen aller Art an, „to cool out the kids“, in denen Konsumerziehung auf Drängen von LIDL und ALDI, Medienerziehung auf Verlangen von RTL, weil die Einschaltquoten für „Deutschland sucht den Superstar“ erheblich zurückgehen, Ernährungslehre nach Modulen von MacDonalds und Verkehrserziehung auf Anregung von VW und vom ADAC verpflichtend angeboten werden.

Kurz: Paula und Paul haben Glück, dass sie moderne Schulen besuchen, die beim PISA-Ranking gut abschneiden, und dass sie sich nicht wie früher mit verstaubter Allgemeinbildung herumschlagen müssen. Paula geht nach 12 Schuljahren dem Abitur entgegen, und will sich, da sie sprachbegabt ist, demnächst dem TOEFL unterziehen (Test of English as a Foreign Language, entwickelt von Sylvan Learning, weltweit eingesetzt), um mit einem Rockefeller-Stipendium im Ausland zu studieren. Die Studiengebühren in der BRD sind jetzt mit 2000.- € pro Trimester auch wirklich zu hoch. Paul hofft, nach Kl. 10 genug Credit Points zusammenzubekommen, um zu den 20 % Azubis zu gehören. Er macht nun gerade bereits das dritte kostenlose Praktikum bei Unilever.

Notwendiges Nachwort:

Die schöne neue Schule 2020 mag mancher für Science Fiction oder blühende Autorenphantasie halten. Aber alles das gibt es schon an Schulen. Jetzt, 2008, noch nicht alles in der BRD, aber schon hier und da das Eine oder Andere an Schulen in der OECD. Nicht alles an zwei Schulen in Wanssen an der Lahe- aber der Trend geht auch dort dahin. Denn Ökonomisierung, PPP und Privatisierung in der offiziellen Bildungspolitik schreiten rasch fort. Aber es gibt Hoffnung, dass es anders kommt: Findige Hacker des Chaos Computer Clubs (CCC) sind gerade in die zentralen Rechner des bundesweiten Schülerregisters und bei denen bei Bertelsmann eingedrungen und haben Programme mit offenen Quell-Codes entwickelt, dass jeder seine Skill-Card selbst aufladen kann. So hat nun jede Lehrkraft unverhofft eine neue Sollkennziffer als Bildungsziel vor Augen: Die SchülerInnen zu 100 % zu Aktivisten im CCC zu befähigen!

Horst Bethge ist Mitglied des Sprecherteams der BAG Bildungspolitik der Partei DieLinke



Aus: Zukunftswerkstatt linke Bildungspolitik 6/2008, S. 38

Lena Tietgen

Vom „Unterrichtet werden“ zum Lernen

Wenn von einer Schule für Alle oder Gemeinschaftsschule die Rede ist, wird auch von einem Paradigma-Wechsel gesprochen. Gemeint sind Kriterien, die auf eine wesentliche Änderung der Schul- und Unterrichtsform und des Lehr- und Lernverständnisses zielen: von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung, vom normativen zum individuellen Lernen, von homogenen zu heterogenen Gruppen, vom Frontalunterricht zu Projekten, von der äußeren Fach-Leistungsdifferenzierung zur Binnendifferenzierung, von der Integration zur Inklusion, von der Schule zur Lernlandschaft und vom Wissensvermittler zum Lernberater.

Diese Merkmale dienen den Schulen in ihrer Transformation als Orientierung. Jenseits dessen aber gibt es auf der Metaebene kein verbindliches Konzept. Es liegt somit in der Verantwortung der einzelnen Schule, entlang ihrer Bedingungen ein Konzept und dessen Umsetzung in Richtung Gemeinschaftsschule zu entwickeln.

Um einen solchen Wechsel zu verstehen, braucht es Mut, in den offenen Raum zu denken. Gemeint ist, Überlegungen plausibel und nicht zwingend schlüssig zu finden, Erfahrungen als Ideen Anregungen und nicht als Vorbild zu betrachten, Phantasie ernst zu nehmen und einzubeziehen und sich aus dem Modus des Nach-Denkens in den Modus des Mit-Denkens zu begeben. Letztendlich geht es darum, sich in dem Verständnisraum des Netzwerkdenkens zu bewegen.

Die Herausforderung

In der Wissensgesellschaft fordert der Computer ein vernetztes, vom numerischen Kalkül bestimmtes und offenes Denken. Wir übersetzen unser Wissen und unsere Fähigkeiten in ein numerisches Kalkül, das Programm, das die vorgegebenen Inhalte in Bits und Bytes zerlegt, um daraus wiederum unser Wissen als (Schrift-)Bilder auf den Bildschirm zu projizieren. Wir beauftragen dabei den Computer, selbständige Denkschritte zu gehen. Die Crux ist, dass ein numerisches Kalkül nicht mehr bedeutungs- oder sinngeladen ist, wodurch Inhalte beliebig änderbar werden. Diese tiefgreifende Transformation unseres Denkens fragt zwangsläufig nach angepassten Lehr- und Lernmethoden.

Das deutsche Schulsystem ist für die Anforderungen der Wissensgesellschaft denkbar schlecht aufgestellt. Der normierte Zugang zur Bildung selektiert nicht nur übermäßig viele Schüler sondern legt Lernbereitschaft und -vermögen lahm. Tatsächlich stehen alle Funktionen der Schule derzeit auf dem Prüfstand. Als Folge wird in der wissenschaftlichen Diskussion, die auch in der KMK Einzug erhalten hat, ein Wechsel von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung, also vom normativen zum individuellen Lernen als notwendig formuliert. Die Frage, ob diese Veränderungen in einem mehrgliedrigen oder eingliedrigen Schulsystem erfolgen sollen, ist in der politischen Auseinandersetzung noch nicht entschieden. Ein eingliedriges Schulsystem scheint aber das Konsequente.

Kompetenzorientierung und individuelles Lernen

Die Schule versteht ihre Aufgabe bis heute vornehmlich in der Reproduktion von Wissen, basiert also auf dem Konzept der Lernzielorientierung. Elisabeth Bensen und Gerhard Hey gehen davon aus, dass diese Grundlage nicht mehr genügt:

- „1. Das Lernziel-Konzept verengt die didaktische Reflexion auf das kognitive Lernen.
2. Das didaktische Denken in der Kategorie operationalisierbarer Lernziele lenkt die Aufmerksamkeit ausschließlich auf das Ergebnis und vernachlässigt dabei die Bedeutung und Reflexion des Lernprozesses selbst.
3. Lernzielorientierung verleitet dazu, sich intensiver um Wissenserwerb als um die intelligente Anwendung des Wissens zu bemühen.“ Angesichts der Wissensflut bzw. -erneuerung, Variabilität, Interaktion und Verbildlichung scheint die Orientierung auf Kompetenzen den Anforderungen eines Leben Langen Lernens als Grundlage der Wissensgesellschaft besser gerecht zu werden.

Entsprechend begründen Bensen und Hey die Fähigkeit

1. zur intelligenten Nutzung mit dem „Lernen der Anwendung von Erlerntem durch den Erwerb von Sachkompetenz;“
2. zum Wissensmanagement mit dem „Lernen des selbständigen Erarbeitens von Wissen durch den Erwerb von Methodenkompetenz;“

3. zur Selbstreflexion mit dem „Lernen der Reflexion von Affekten und dem Herstellen einer Verbindung mit der Kognition durch den Erwerb von Selbstkompetenz;“
4. zur Kooperation mit dem „Lernen der Diskussion, des Aushandelns und der Empathie durch den Erwerb von Sozialkompetenz.“ Sie weisen darauf hin, dass Emotionen und Sozialverhalten, als integraler Bestandteil des Lernens begriffen „das Urteils-, Entscheidungs- und Orientierungsvermögen unterfüttern“.

Kompetenzorientierung heißt auch eine Abkehr von einer defizitären Pädagogik, die mit dem Verständnis von Erziehung als „Füllen eines unbeschriebenen Blattes“ (Locke) den normativen Zugriff begründet. Allerdings widerspricht dies dem Verständnis von Lernen, demzufolge Lernen einer relativ stabilen Änderung des Verhaltens gleichkommt. So heißt Lernen, sich von A nach B zu entwickeln, wobei A gegeben ist. Das bedeutet für die Pädagogik, mit den Ressourcen der Menschen zu arbeiten. Auch die Etymologie von Lernen/Lehren verweist auf die indogermanische Wurzel *lais- = Spur, Bahn, Furche, also auf einen zu gehenden Weg. In allem verspricht eine Fokussierung des Schulauftrags auf das Lernen eine nachhaltige Annäherung an die Bedingungen der Wissensgesellschaft. Mit der Hinwendung zur Kompetenzorientierung wird die Zielorientierung nicht ersetzt, sie wird aber zweckgebunden untergeordnet.

Schule um den Lern- und nicht um den Wissensbegriff zu entwickeln, erfordert einen Kurswechsel im Lehrplan. Anstelle normierter Operationalisierungen werden in Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern individuelle Lernpläne erstellt. Rahmenpläne und Lernbausteine geben hierfür Orientierungen. Die Orientierung auf Kompetenzen ist nicht schulformabhängig. Aber für eine Gemeinschaftsschule ist diese Orientierung genauso konstitutiv wie die folgenden Merkmale.

Heterogene Gruppen, Projekte, Binnendifferenzierung, Lernlandschaft und Lernbegleiter

Unter heterogenen Lerngruppen wird ein leistungsunabhängiges, längeres gemeinsames, jahrgangsübergreifendes Lernen verstanden. Beispielhaft wird auf die Selbstverantwortete GS Winterhude in Hamburg verwiesen, in der Kinder in Stammgruppen altersgemischt zusammenkommen und von einem Lehrerteam einschließlich der Stammlehrer/in betreut werden. Im Wechsel erfolgen individuelles Lernen und Lernen in der Gruppe. Letzteres findet überwiegend in Projekten statt, in denen gemeinsam entlang übergeordneter Fragestellungen ein Stoff erarbeitet wird. Regelmäßig werden in Planungs-, Bilanz- und Zielgesprächen Lernziele abgesteckt und reflektiert. Diese werden ebenso wie die Lernprozesse selbst in Logbüchern dokumentiert. Neben dem Logbuch erstellen die Schüler/innen ein Portfolio, in dem sie ihre Zertifikate sammeln. Eine Umstellung auf Zensuren erfolgt in Klasse 9. Diese Schule versteht sich als inklusive in der alle Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten beschult werden und folglich alle Abschlüsse formal erreichen können.

Egal wie das konkrete Konzept aussieht, das Selbstverständnis des Lehrers wird sich den veränderten Bedingungen anpassen. An die Stelle des wissenden und Wissen vermittelnden Pädagogen tritt der selbstlernende, beratende und helfende Pädagoge als Lernberater, der sich als Teil eines sozialen Netzwerkes versteht. Gemeinschaftsschulen öffnen sich nach außen und wirken in den Sozialraum. Als Lernlandschaft angelegt beherbergen sie die Möglichkeit Anlaufpunkt aller Generationen zu sein.

Der Anfang

Tiefgehende Veränderungen brauchen das Einverständnis der Akteure, dass dann gegeben ist, wenn es Spiel-Raum der An-Passung und die Möglichkeit des Mit- Machens, die Partizipation am Geschehen gibt.

Berlin geht diesen Weg der Freiwilligkeit und startet, laut Koalitionsvertrag, 2008/09 mit der ersten Pilotphase. Ende 2006 verfasste die GEW- Berlin einen Aufruf, aus dem der Runde Tisch entstand. Er setzt sich aus Mitgliedern der Parteien und Fraktionen, der Wissenschaft, Lehrer, Eltern, Interessierte zusammen und unterstützt den Prozess durch Erfahrungsaustausch und Öffentlichkeitsarbeit. Anders als die GS Winterhude, deren Umgestaltung ihrer Schule als Projekt der Lehrer und Eltern begann, wird in Berlin die Einführung top down gestaltet. Dies hat den Charme, dass die notwendige Öffnungsklausel im Schulgesetz, die die äußere Fachleistungsdifferenzierung zur Disposition stellt, als ein Schritt in die Fläche gelesen werden kann. Dennoch: Zivilgesellschaftliche Basisarbeit wird genauso benötigt wie eine staatlich garantierte Umsetzung.

Literatur:

Elisabeth Bonsen, Dr. Gerhard Hey: Kompetenzorientierung– eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule

Internet:

Gesamtschule Winterhude: - <http://www.gs-winterhude.hamburg.de>

Der Runde Tisch/GEW - <http://www.rt-gemeinschaftsschule-berlin.de>

Lena Tietgen ist freie Journalistin und Mitglied der BAG Bildungspolitik der Partei DieLinke



Brigitte Schumann

Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel

deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts

In der deutschen Öffentlichkeit ist der Begriff Inklusion noch weitgehend unbekannt und selbst in pädagogischen Kreisen herrscht erstaunlich viel Unsicherheit darüber, was eigentlich damit gemeint ist.

Von Inklusion ist meistens im Zusammenhang mit der Integration von Behinderten die Rede. Die „Schrägstrich-Bezeichnung“ Integration/Inklusion ist so verbreitet, dass der falsche Rückschluss gezogen werden könnte und tatsächlich auch gezogen wird, Inklusion sei mehr oder weniger dasselbe wie Integration und bezöge sich ausschließlich auf die Belange von Menschen mit Behinderungen.

Integration = Inklusion?

Die *Integration* unterscheidet zwischen Kindern mit und ohne „sonderpädagogischem Förderbedarf“. Die *Inklusion* geht von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus. Während die integrative Pädagogik die Eingliederung der „aussortierten“ Kinder mit Behinderungen anstrebt, erhebt die inklusive Pädagogik den Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder zu sein.

Sie tritt ein für das Recht aller Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in „einer Schule für alle“ zu lernen. Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann. Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten.

Während in anderen Ländern die Inklusion längst auf der Agenda staatlicher Bildungspolitik steht und inklusive Bildung international als pädagogischer Auftrag von Schulen verstanden wird (s. UNESCO-Weltministerkonferenz in Genf), hat die deutsche Bildungspolitik maßgeblich für Unwissenheit gesorgt und sich selbst unwissend gestellt.

Inklusion – Auftrag der UNESCO

Spätestens nach der Erklärung von Salamanca, die auf der UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ 1994 unter Beteiligung der Bundesregierung abgegeben wurde, hätte die deutsche Politik zumindest den Forderungsgehalt der Erklärung verbreiten und eine Debatte über die pädagogischen, bildungs- und gesellschaftspolitischen Implikationen des Inklusionskonzeptes initiieren müssen. In dem von der Bundesrepublik mit unterzeichneten UNESCO-Dokument wurden alle Regierungen aufgefordert, ihre Schulsysteme so zu verbessern, dass Bildung für alle in inklusiven Schulen verwirklicht wird, die niemanden ausschließen, sondern alle einbeziehen, und mit einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse sowohl Kindern mit Behinderungen als auch allen anderen in Anerkennung ihrer Verschiedenheit gerecht werden.

In dem ebenfalls beschlossenen „Aktionsrahmen“ wurden der menschenrechtsbasierte Ansatz und die gesellschaftspolitische Zielsetzung der „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ eindeutig benannt. Sie „geht davon aus, daß menschliche Unterschiede normal sind, daß das Lernen daher an das Kind angepaßt werden muß und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll. Eine kindzentrierte Pädagogik ist für alle Kinder und in der Folge für die gesamte Gesellschaft von Nutzen. Erfahrungen haben gezeigt, daß sie Drop-Out- und Wiederholungsraten, die ein wesentlicher Bestandteil vieler Schulsysteme sind, deutlich reduzieren kann und daß gleichzeitig ein höherer Leistungsdurchschnitt gesichert wird (...). Darüber hinaus sind kindgerechte Schulen der Übungsbereich für eine Gesellschaft, die sich am Menschen orientiert und sowohl die Unterschiede als auch die Würde aller Menschen respektiert.“

In der deutschen Übersetzung des Dokuments durch die österreichische UNESCO-Kommission wurde der für den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen im deutschsprachigen Raum gebräuchliche Begriff „Integration“ als Entsprechung für den englischen Begriff „inclusion“ verwendet. Diese problematische Übersetzung ist allerdings keine hinreichende Erklärung dafür, dass bis heute die Philosophie der Inklusion in Deutschland bildungspolitisch ignoriert wird. Schließlich ließ nachfolgend die UNESCO

in zahlreichen Zusatzveröffentlichungen nichts unversucht, um deutlich zu machen, dass mit dem Inklusionskonzept die Überwindung der in alten Strukturen und Mentalitäten verhafteten Integrationspraxis gemeint ist. Am besten wird dies auf den Punkt gebracht in der Feststellung: „Looking at education through an inclusive lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as a problem“ (UNESCO 2006).

Könnte die UNESCO-Erklärung noch als ein unverbindliches Dokument angesehen werden, verpflichteten sich Bund und Länder mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention im gleichen Jahr völkerrechtlich darauf, die Würde des Kindes und seine Subjektstellung in das Zentrum ihrer Politik zu rücken. Doch im Widerspruch dazu geht das Schulsystem bis heute mit seinen tiefgreifenden Selektionsmechanismen von den Interessen der Institutionen aus und verstößt damit fortgesetzt gegen den völkerrechtlichen Anspruch, vom Kind aus zu denken.

Deutsche Schulverhältnisse

Im angeblich begabungs- und leistungsgerechten System müssen sich Kinder und Jugendliche den bestehenden Schularten anpassen und dort jeweils ihre rechtmäßige Zugehörigkeit durch Erfüllung normativer Leistungsanforderungen unter Beweis stellen. Kinder mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen werden durch ein Feststellungsverfahren zu Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ deklariert und nach Förderschwerpunkten kategorisiert. Ihre Integration in das Regelschulsystem ist im Schulrecht der Bundesländer unterschiedlich verankert. In einigen Bundesländern hat die Integration in die Regelschule sogar Vorrang vor der Sonderschule. In der Umsetzung ist Integration jedoch immer noch die Ausnahme, um die Eltern vor Ort meistens noch kämpfen müssen.

Die in diesem Feld engagierten Schulen und Pädagogen werden wenig unterstützt und eher entmutigt. Betroffenen Eltern und Kindern werden ständig fast unüberwindbare Barrieren in den Weg gestellt. Integration hängt ab von der Bereitschaft der Länder, die finanziellen und personellen Ressourcen bereitzustellen. Sie ist in der Regel angewiesen auf die Zustimmung der Schulaufsicht, der Schulträger und der Schulen. Lernziendifferente Integration stößt nach der Grundschule auf die Grenzen des selektiven weiterführenden Schulsystems. Wegen der zumeist kümmerlichen Ausstattung orientieren sich zunehmend auch Grundschulen an dem Grad der Behinderung und nehmen nur die „leichteren Fälle“ auf. Die getrennte Ausbildung der Lehrer/innen und fehlende Fortbildungsangebote zementieren die defizitäre Situation.

Gegen den internationalen Trend werden in Deutschland laut KMK-Statistik 84,3 % der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Erhebungsjahr 2006 getrennt unterrichtet. Während andere Länder Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen gemeinsam unterrichten, ist der Ausschluss aus dem Regelschulsystem für diese Gruppe in Deutschland so gut wie sicher. Fast 90 % dieser Schüler/innen gehören zur untersten sozialen Schicht. Unsere Schulstrukturen sorgen also perfekt dafür, dass die sozial randständigen Milieus von vornherein ausgegrenzt werden. Deutschland ist Spitzenreiter in der sozialen Exklusion von Kindern mit Behinderungen und sozialer Benachteiligung.

Im Übrigen belegt die KMK-Statistik, dass die Gesamtzahl der integrierten Schüler/innen mit Behinderungen bundesweit nur langsam angestiegen ist. Zudem ist problematisch, dass mit Ausnahme von Schleswig-Holstein trotz der sinkenden Schülerzahl im Regelschulsystem die Zahl der Schüler und Schülerinnen an Sonderschulen nicht gesunken, sondern angestiegen ist. Außerdem sorgt das föderale System dafür, dass die Segregations- bzw. Integrationsquoten höchst unterschiedlich sind. Das Sonderschulrisiko für Kinder mit Förderbedarf ist in Bremen, Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein ungleich geringer als z.B. in den gelobten deutschen „PISA-Ländern“ Sachsen, Thüringen, Bayern und Baden-Württemberg.

NRW: Stagnation und Rückschritt

NRW gehört zu den Bundesländern, in denen die Integration trotz der schulrechtlichen Verankerung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen stagniert. Aus Stillstand droht Rückschritt zu werden. Im ganzen Land werden lediglich 11 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen integriert unterrichtet. Aber auch im Bundesland selbst gibt es erhebliche Unterschiede. Im Münsterland gibt es „weiße Flecken“, während Köln vergleichsweise eine Integrations-Hochburg darstellt. Aber überall werden Integrationskinder spätestens nach der Grundschule ausgebremst. Eltern müssen vor Ort um die Fortsetzung des gemeinsamen Lernens bangen und „Klinken putzen“. Der Zwangscharakter der Sonderbeschulung wird dadurch verstärkt, dass unter der neuen Landesregierung den Eltern kein Beschwerderecht mehr gewährt wird. Sie müssen gleich gerichtlich klagen, wenn sie mit der Sonderschulüberweisung nicht einverstanden sind.

Als Modellversuch sollen jetzt „Sonderpädagogische Kompetenzzentren“ an den Start gehen. In ihnen werden die in Sonderschulen und im Gemeinsamen Unterricht an Regelschulen tätigen Sonderpädagogen zusammengefasst. In der Zusammenarbeit mit den allgemeinen Schulen sollen Kompetenzzentren darüber entscheiden, welches Kind mit welchem Förderbedarf an welchem Ort gefördert wird. Offenbar möchte die Landesregierung die bestehenden sonderpädagogischen Systeme, Sonderschule und Gemeinsamer Unterricht, in der Hand der Sonderschulen kostensparend zusammenführen. Es ist nicht daran gedacht, dass die

Sonderschulen zu Schulen ohne Schüler werden könnten – so ist also für den Erhalt der Sonderschule gesorgt.

Prävention soll angeblich durch die Einrichtung von Kompetenzzentren großgeschrieben werden. Bei den spärlich veranschlagten zusätzlichen Mitteln wirkt die Absicht wenig überzeugend. Und wäre sie wirklich ernst gemeint, dann würde es darum gehen, als erstes die Schulen für besonders benachteiligte Kinder, nämlich die Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, soziale und emotionale Entwicklung und Sprache, auslaufen zu lassen und die Personalressourcen bedarfsgerecht auf die Grundschulen zu verteilen. So geschehen in Hamburg und ebenfalls geplant in Bremen und Sachsen-Anhalt.

Neue Perspektiven mit der UN-Behindertenrechtskonvention

In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die am 13. Dezember 2006 von der UN-Vollversammlung beschlossen wurde, ist das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen in Artikel 24 im englischen Original eindeutig definiert. Danach sind die Vertragsstaaten völkerrechtlich verpflichtet, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten.

Das Ratifizierungsdilemma für die Bundesregierung lag darin, die Zustimmung der KMK und der Bundesländer zu Artikel 24 zu bekommen. Dass die „eine Schule für alle“ trotz nachgewiesener Bildungsungerechtigkeit und miserabler Leistungsergebnisse des selektiven Schulsystems nicht das gemeinsame Ziel der 16 Kultusminister in der KMK ist, ist hinlänglich bekannt. Das federführende Bundesministerium für Arbeit und Soziales musste also zu einem Übersetzungstrick greifen, um den Forderungsgehalt der Konvention zu verwässern. So wurde aus „inclusion“ im englischen Original in der deutschen Übersetzung einfach „Integration“. Der Integrationsbegriff sollte die Konvention anschlussfähig erscheinen lassen an die deutschen Schulverhältnisse.

In dem Vertragsgesetz der Bundesregierung zur Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das zum 1. Januar 2009 in Kraft tritt, werden die bildungspolitischen Zielkonflikte mit Artikel 24 völlig verwischt durch die Behauptung, es gäbe schon „vielfältige Übereinstimmungen“ zwischen den deutschen Schulverhältnissen und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen. Politisch wird der irreführende Eindruck erweckt, als ginge es lediglich darum, die Integration von Behinderten in das bestehende Regelschulsystem zu optimieren. Die grundsätzliche Unvereinbarkeit unseres ausgrenzenden und aussondernden Regel- und Sonderschulsystems mit dem Anspruch der Konvention auf vollständige Inklusion oder Einbeziehung und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderungen wird schlichtweg geleugnet.

Trotz aller Tricks der Politik: Völkerrechtlich gilt uneingeschränkt der englische Wortlaut der UN-Konvention. Behindertenverbände wie die Lebenshilfe und Elterninitiativen in der BAG Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen fordern jetzt die vollständige Umsetzung der UN-Konvention ein. Sie können sich der Unterstützung all derer sicher sein, die „eine Schule für alle“ wollen. 2009 ist die Chance, ein wirksames zivilgesellschaftliches Bündnis pro Inklusion zu schließen.

Dr. Brigitte Schumann
ifenici@aol.com

(Erstveröffentlichung des Beitrags in der Zeitschrift Pädagogik, Heft 2/ 2009)



Kindererziehung

Zur Hölle mit der Disziplin

Ein Gespräch mit dem Familientherapeuten Wolfgang Bergmann, der mit den Ansichten der Bestsellerautoren Michael Winterhoff und Bernhard Bueb abrechnet.

Interview: Martin Zips

SZ: Herr Bergmann, Bücher wie "Warum unsere Kinder Tyrannen werden" des Jugendpsychiaters Michael Winterhoff und "Lob der Disziplin" des ehemaligen Leiters des Eliteinternats Salem, Bernhard Bueb, sind derzeit sehr erfolgreich. Eine These der beiden Autoren: Eltern müssen ihren Kindern wieder mehr Grenzen setzen. Wie erklären Sie sich den Erfolg Ihrer Kollegen?

Bergmann: Sie scheinen einen Nerv getroffen zu haben. Und auch wenn ich damit offensichtlich derzeit recht alleine stehe: Ich habe etwas gegen diesen disziplinarischen Jargon, der auf eine unterdrückte, verkrampte, verklemmte Art und Weise daherkommt. Dieser Bürokratenkram, dieses halb verfehlte Psychologendeutsch ödet mich zutiefst an. Die Welt ist zu komplex für die einfachen Antworten von Bueb und Winterhoff. Ihre reaktionären Thesen können, wenn es schlecht geht, die Hölle in einer Familie anrichten. Davor muss man die Familien schützen.

SZ: Ihr neues Buch, als eine Art Gegenrede zu Winterhoff und Bueb angelegt, soll im März erscheinen. Gönnen Sie Ihren Kollegen den Erfolg nicht? Sind Sie womöglich eifersüchtig?

Bergmann: Ach Gott, worauf denn? Nein, ich wünsche mir nicht, diese Bücher geschrieben zu haben. Ich glaube, ich bekäme Probleme mit mir selber.

SZ: Winterhoff, hinter dem eine große Verlagsgruppe steht, überlegt eine Klage wegen Geschäftsschädigung. Ursprünglich war geplant, Ihr Buch "Wie unsere Kinder keine Tyrannen werden" zu nennen. Nun sind Sie eingeknickt: Es soll anders heißen.

Bergmann: Ich schreibe kein Wort gegen Winterhoff als Person, ich kenne ihn gar nicht. Mir kommt es auf etwas ganz anderes an: Beide, Winterhoff und Bueb, sind Hervorbringungen einer neuen kalten Erziehungskultur. Dagegen muss man Kinder und Familien schützen. Zu den Verlagsangelegenheiten soll und darf ich mich nicht äußern.

SZ: Was stört Sie denn inhaltlich an Bueb und Winterhoff?

Bergmann: Dass sie in ihren Büchern viel zu einseitig auf Gehorsam abzielen. Gehorsam behindert die Intelligenz, Entfaltung und die Freiheit eines Kindes. Ich plädiere für mehr Gelassenheit, Geduld und Liebe im Umgang mit Kindern. Bei Bueb ist die Sache ja einfach: Er vergleicht die Erziehung eines Kindes in der Konsequenz des Strafens mit der Dressur eines Hundes. Das ist doch mal eine klare Aussage! Wenn man ihn näher kennengelernt hat, so glaubt man ihm zwar, dass er körperliche Strafen gegenüber Kindern ablehnt und sicher auch noch niemanden aus dem Fenster geschmissen hat.

SZ: Wie beruhigend.

Bergmann: Es macht mich aber unendlich zornig, wenn er behauptet, elterliche Strafen seien ein Liebesbeweis. Da hört der Spaß auf. Ich stelle mir ein zehnjähriges Kind vor, das wegen einer Fünf in Mathe nicht auf den Geburtstag eines Freundes darf und in der Kammer jämmerlich weint. Das soll ein Liebesbeweis sein? Das ist eine Perversion von Erziehung. Wenn Sie sehen, mit welchem Vertrauen Kinder ihre Hand Mama oder Papa geben. Und dann kommt dieses permanente "Das muss man kontrollieren" und "Das muss man bestrafen" solcher Disziplinarpädagogen wie Winterhoff. Er schreibt ja allen Ernstes, dass Kinder unter gewissen Voraussetzungen nicht zwischen einem Stuhl und der Oma, die drauf sitzt, unterscheiden können. Das ist natürlich Unsinn.

» Ich will, dass Kinder geliebt und nicht gestraft werden. «

SZ: Winterhoff - der auch zu diesem Gespräch eingeladen war, aber mit Ihnen nicht sprechen möchte - sagt, dass immer mehr Eltern vor dem Problem stehen, nicht mehr mit sich selbst zurechtzukommen. Ein Grund dafür sei die Gesellschaft, die es nicht mehr schaffe, ihren Mitgliedern Orientierung, Sicherheit und Anerkennung zu geben. Und er beschreibt das Problem, welches Kindern daraus entsteht: Dass sich Eltern ihre Anerkennung plötzlich über den Nachwuchs holen.

Bergmann: Therapeuten, Schulpsychologen und Kindergärtner beobachten immer mehr Fälle von Kindern, die sich sehr leicht ablenken lassen. Man spricht von ADS, einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom. Das aber führt Winterhoff stets auf den gleichen Punkt zurück: Zu wenig "Gegenwehr" der Eltern. Die Annahme, dass die Sozialität eines Kindes vor allem durch die Gegenwehr der Eltern entsteht, ist nicht nur fachlich falsch, sondern lockt Eltern auch auf den falschen Weg. Die Frage ist doch viel eher: Wie wird ein Kind am besten mit sich selbst und der Welt vertraut? Da komme ich zu ganz anderen Lösungen. Ich will, dass Kinder geliebt und nicht gestraft werden.

SZ: Was ist denn so falsch an der Theorie Winterhoffs, dass ein gesundes fünfjähriges Kind auch mal den Tisch decken und den Eltern im Alltag helfen sollte? Und stimmt es nicht auch, dass man Kinder, die beispielsweise keine Hausaufgaben machen wollen, nicht irgendwie bestrafen sollte?

Bergmann: Wie ich sehe, wurden Sie schon von Winterhoff infiziert. Ich sage Ihnen was: Diese Dinge wusste schon meine Oma. Da muss man doch kein Buch schreiben. Das Fatale ist: Zwischen den Zeilen lanciert Winterhoff ein Bild von Kindern, die eine pure Katastrophe sind. Er behauptet: Wenn das so weitergeht, wird diese Gesellschaft bald ihre Kinder hassen. Und er ist damit nicht allein. In jeder pädagogischen Buchhandlung geht man ja reihenweise an neuen Büchern vorbei, die Ordnung und Disziplin fordern.

SZ: Wieso ist das so?

Bergmann: Erstens sind uns unsere Kinder ziemlich egal. Wir wollen uns nicht anstrengen, wir wollen unsere Rituale nicht aufgeben und auch nicht unseren deutschnationalen Charakter. Ich war gerade auf einer Diskussion zum Thema "Kinder und Computer". Da kam immer die gleiche Frage: "Wie kontrolliere ich, was mein Kind am Computer macht?" Wenn wir an unsere Kinder denken, so denken wir also zunächst an Kontrolle, Konsequenz und Strafe. Das ist der Erfolg von Winterhoff, Bueb und der Supernanny.

» Wenn einer den anderen gequält hat, dann wurde auch in

SZ: Aber wieso haben diese drei einen so großen Erfolg? Hat das nicht vor allem damit zu tun, dass die Kinder von 68 nun selber Kinder haben und die Libertinage ihrer Eltern satt sind und sich nach klaren Regeln sehnen?

Bergmann: Ach, das ist doch ein Mythos! Die aggressivsten Jugendlichen gibt es in Ostdeutschland, und dort hat es nie eine 68er Bewegung gegeben. Ich selbst habe einst den dritten antiautoritären Kindergarten in Deutschland mitbegründet. Dort gab es selbstverständlich auch Regeln. Und es gab auch ein Mitfühlen mit den Schwächeren. Wenn einer den anderen gequält hat, dann wurde auch in einem antiautoritären Kindergarten der Erzieher zornig.

SZ: Dann scheint Ihr Kindergarten ja nicht sehr antiautoritär gewesen zu sein.

Bergmann: Abgesehen von ein paar Idioten, die es auch in dieser Disziplindiskussion gibt, waren die Pädagogen damals vernünftige Leute, die mit den deutschnationalen Traditionen seinerzeit brechen wollten. Und das war auch dringend notwendig.

SZ: Was ist dann der Grund für das breite Interesse an neuen, diesmal autoritären Erziehungsmodellen?

Bergmann: Der Punkt ist: Wir haben veränderte Familien. Früher gab es die Verwandten und die Nachbarn - einerseits bedeutete das einen Verlust individueller Freiheit, aber in Konfliktsituationen half dieser Verbund einem durchaus. Heute sind Kleinfamilien weitgehend isoliert. Und in unserer hochindividualisierten Gesellschaft leben Menschen, die miteinander zusammen sind, weil sie in ihrem Partner ihre Bedürfnisse erfüllt sehen. Sollte dies nicht mehr geschehen, so gibt es für viele Menschen keinen Grund mehr, mit dem Partner zusammenzubleiben. So eine Verfassung der Ehe hatten wir noch nie. Das ist ungeheuer fragil und anfällig. Gleichzeitig haben diese Menschen - wie alle anderen - eine Sehnsucht nach Treue, Bindung und Verlässlichkeit. Deshalb lassen sich auch junge Brautpaare gern kirchlich trauen, obwohl sie die mystisch-christliche Botschaft kaum nachvollziehen. Aber sie suchen irgendeine Überhöhung, die sie im sozialen Leben nicht finden. Aus dieser Sehnsucht heraus rückt auch das Kind ins Zentrum der Familie.

SZ: Das Kind als Projektionsfläche für Treue, Bindung und Verlässlichkeit?

Bergmann: Ja. Das Kind soll nach außen zeigen: Diese Familie ist eine ganz tolle Familie. Beim Restaurantbesuch etwa kümmern sich Eltern dann nur noch um ihr Kind im Hochstuhl, sehen sich aber den ganzen Abend kein einziges Mal an. Eigentlich aber sollte sich das Kind in der Beziehung zweier sich liebender Menschen spiegeln. Das jedoch geht oft verloren.

SZ: Das Leben ist eben manchmal anders als jede Theorie.

Bergmann: Stattdessen rennen Eltern, deren Kind sich in der Schule ständig prügelt und das nur schlechte Noten mit nach Hause bringt, gleich zum Therapeuten und fragen, ob dieses Verhalten vielleicht mit Hochbegabung zu erklären sei. Da gucke ich mir das Kind an und sage: "Da kann ich sie beruhigen. Davon ist nicht auszugehen." Ich kriege das in meiner Praxis ja ständig mit. Kinder werden narzisstisch besetzt und stehen gleichzeitig unter dem Druck, Repräsentation ihrer Familie zu sein. So etwa: "Wir sind eine ganz tolle Familie - solange du, mein Kind, dich in der Öffentlichkeit gut verhältst! Also benimm dich!" So viel Druck überfordert Kinder. Ein richtiger Skandal sind diese Elitekindergärten vom Konzept "Little Giants". Die Kinder, die dort ihren Tag verbringen, haben das Soziale noch gar nicht erlernt. Als Erstes lernen Sie hier das Rivalisieren.

SZ: Eine Voraussetzung für ein gutes Zusammenleben und den Respekt füreinander ist: Pünktlichkeit. Sie aber sagen, man solle lieber einen Termin verschieben als sein Kind beim Spiel stören.

Bergmann: Na, ist doch klar, dass es Termine gibt, die es unbedingt einzuhalten gilt. Von denen rede ich aber nicht. Das Problem ist: Wenn man seine Kinder immer nur auf Disziplin drängt, so kommt vieles andere dabei zu kurz. Man kann ja schon darüber streiten, ob Pünktlichkeit ein Wert an sich ist. Es gibt Länder, in denen Menschen leben, die zwar notorisch unpünktlich sind, aber dennoch einen heiteren Eindruck machen. Man sollte sich sehr genau überlegen, ob und wann man das Spiel eines Kindes unterbricht. Uns fehlt die Liebe zu Kindern als hoch anerkannter Wert in unserer Kultur. Viele Mütter hetzen mit ihrem Nachwuchs von einem Termin zum nächsten - dabei ist nicht jeder Termin wichtig. Würden sie weniger hetzen, so hätten sie und ihre Familie viel mehr Spaß. Ein Kind kann uns zu dieser Ruhe - die uns als moderne Menschen gar nicht leichtfällt, weil wir ständig auf Speed sind - verlocken. Ein spielendes Kind berührt doch das Herz, oder nicht?

SZ: Klar. Aber auch Stress ist für viele Familien nun einmal Alltag.

Bergmann: Zieht man das Kind in die eigene Hektik mit hinein, so schreit es, die Eltern haben Schweißperlen auf der Stirn, alle sind genervt und niemandem ist geholfen. Genauso ist es, wenn sich das Kind etwas wünscht, das die Eltern ihm - aus welchen Gründen auch immer - nicht geben möchten. Dann nur im Stile Winterhoff und Buebs zu sagen: "Nein, das kriegst du nicht! Und damit basta", das bringt überhaupt nichts. Wer als Erstes von der Liebe zum Kind ausgeht, der kommt zu ganz anderen, geduldigen Lösungen.

» Wenn der Vater nicht mehr das Gefühl hat, er habe alles im Griff, dann hat es sein Sohn auch nicht. «

SZ: Ist das alles nicht ein etwas kindischer Streit unter Experten?

Bergmann: Na ja, kindisch. Es geht um das Lebensglück der Kinder. Ich kenne nichts Wichtigeres.

SZ: Aber während Sie davon ausgehen, dass die meisten Eltern grundsätzlich in der Lage sind, Erziehungsdinge zu reflektieren, erklärt Winterhoff, dass es diese Art von Eltern immer weniger gibt.

Bergmann: Wie kommt der darauf?

SZ: Winterhoff spricht von 30 Prozent auffälligen Kindern und sagt, dass durch den immensen Wohlstand in den neunziger Jahren immer mehr Menschen damit begannen, sich um sich selbst zu drehen.

Bergmann: In dieser Form ist das doch Kneipengewächs. Das Problem hat mit der globalisierten Welt zu tun. Es hat damit zu tun, dass ein gut ausgebildeter Ingenieur nicht mehr über sein Leben verfügt. Wo Unternehmen zerschlagen werden und die Finanzkrise wütet, da kann kein Vater seinen Kindern mehr garantieren, dass sie ihr eigenes Kinderzimmer behalten dürfen. Die Werte der Väter gehen verloren. Wenn man gleichzeitig sieht, wie fragil die Familien heute sind, so hat dies eine tiefe Unsicherheit der Kinder zur Folge. Diese Verfassung moderner Familien ist eine wesentliche Ursache für die Zunahme von ADS oder Selbstverletzungen von Kindern. Wenn der Vater nicht mehr das Gefühl hat, er habe alles im Griff, dann hat es sein Sohn auch nicht. Gleichzeitig müssen diese Kinder noch eine glückliche Familie repräsentieren und sich gegen Konkurrenz beweisen. Hinzu kommt vielleicht noch eine Patchwork-Situation und die Schule, die Kinder schon früh in Hauptschüler und Gymnasiasten selektiert. Man kann dieses komplizierte System nicht auflösen, indem man sagt: Unsere Kinder sind zu verwöhnt oder bekommen nicht genügend "Gegenwehr", deshalb werden sie zu Tyrannen. Ein Kind liebt Vater und Mutter. Mit dieser Liebe kann man fast jedes Problem lösen.

SZ: Aus Liebe schenken manche Eltern ihren Kindern zum Beispiel teure Markenklamotten.

Bergmann: Wer seinen Kindern Markenklamotten kauft, obwohl es die gleichen Klamotten auch ohne Firmenzeichen woanders wesentlich günstiger gibt, der muss sich nicht wundern, wenn er von seinen Kindern nicht für voll genommen wird. Erklärt man dem Kind jedoch, warum man als Vater nicht bereit ist, so viel zu bezahlen, so mault das Kind zwar. Insgeheim aber ist es stolz, dass sein Vater eine klare Haltung einnimmt.

SZ: Apropos klare Haltung: Sie kritisieren das bei Eltern beliebte Buch "Jedes Kind kann schlafen lernen". Darin wird erklärt, dass es besser ist, ein Kleinkind auch mal laut schreien zu lassen, als ständig zu ihm ans Bett zu rennen.

Bergmann: Das ist eine Form der seelischen Misshandlung. In den dreißiger Jahren kam die Idee auf, später hat kein Mensch mehr auf diesem Niveau geredet. Erst Ende der achtziger Jahre wurde dieser Ansatz wieder populär. Er kommt aus einem extrem ahnungslosen psychologischen Verständnis, welches sich auf die Technokratie der Beherrschung des kindlichen Verhaltens reduziert. Das ist ein Verstoß gegen die Mitmenschlichkeit.

SZ: Ja? Aber es hilft.

Bergmann: Mag sein. Aber es muss einem doch nicht immer als Erstes etwas einfallen, das auf die seelische oder körperliche Verfassung von Kindern zielt. Als meine Tochter abends geschrien hat, da bin ich zu ihr ins Zimmer rein und habe festgestellt: Allein meine Gegenwart beruhigte sie. Wenn ich die Hand auf das Herz meines Kindes lege, so komme ich auf eine ganz andere Ebene. Dann werde ich ruhig und das Kind wird auch ruhig, weil sich die Liebesbindung gerade wieder als verlässlich erwiesen hat. So lernt ein Kind schlafen.

SZ: Sie kritisieren auch die Supernanny, die völlig überforderten Familien recht grundsätzliche Dinge beibringt. Was ist denn dagegen nun wieder einzuwenden?

Bergmann: Es hat mich empört, dass sie die Eltern Auszeiten verordnen ließ. Damit lernen Kinder das Gehorchen nicht. Die Bindung zu den Eltern erkaltet. Irgendwann distanzierte sich die Supernanny von ihren ersten Sendungen und wendete solche Gewaltmaßnahmen nicht mehr an. Ihr Eindringen in den Intimraum einer Familie ist und bleibt aber eine problematische Geschichte.

SZ: In München leben nur in 15 Prozent der Haushalte Kinder. Das heißt: Als Familie ist man in der Minderheit. Auch das kann Eltern unter Druck setzen. Man will möglichst wenig auffallen, möglichst wenig stören. Ein zusätzlicher Stressfaktor?

Bergmann: Ja. Familien kämpfen auch gegen eine zutiefst kinderfremdelnde Welt. Kinder stören, das ist immer noch so. Das macht Eltern unsicher. Wenn zwei Kinder durch die Hotellobby rasen, dann schütteln viele darüber insgeheim empört den Kopf. Solche Leute sind die eigentlichen Fans sogenannter Disziplinpädagogen - und ein Hauptgrund für deren Erfolg.

Süddeutsche Zeitung, 20.02.2009



Bonner Thesen

25.10.2008: Abschlusserklärung des Kongresses "Die unternommene Hochschule"

Jonas Bens (RLS NRW), Torsten Bultmann (BdWi), Martin Commentz (AStA Bonn), Karl-Heinz Heinemann (Bildungsjournalist), Bianka Hilfrich (fzs), Clemens Knobloch (RLS NRW), Uwe Söhngen (VDJ), Katrin Schäfgen (Studienwerk der RLS) und Jan Schröder (Studentinnen und Studenten in der GEW)

aus Anlass des Kongresses "Die unternommene Hochschule: Studium, Lehre und Forschung als Ware" am 25. Oktober 2008 in der Universität Bonn, veranstaltet von der Rosa-Luxemburg-Stiftung NRW, dem AStA der Universität Bonn, dem Bund Demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi), dem Freien Zusammenschluss von StudentInnenenschaften (fzs), den Studentinnen und Studenten in der GEW und der Vereinigung Demokratischer Juristinnen und Juristen (VDJ).

Die Hochschulen sind im Umbruch:

1. Neue Studienstrukturen sind überfällig: wissenschaftliche Qualifikation statt Verunsicherung und Verschulung

Neue Studienstrukturen sollen das Studium planbarer und übersichtlicher machen. Studierende sollen "beschäftigungsfähig", Studienzeiten verkürzt, Studienabbrüche reduziert, die Mobilität der Studierenden erhöht werden. Ziel ist es, in kürzerer Zeit mehr junge Leute akademisch zu qualifizieren. Tatsächlich wird bisher keines dieser Ziele erreicht - im Gegenteil: Studierende und Unternehmen sind unsicher, welche Fähigkeiten das Studium wirklich vermittelt und welche Berufsperspektiven es eröffnet. Die Hochschulen haben sich vom Ideal der "Bildung durch Wissenschaft" verabschiedet, ohne es durch ein anderes, möglicherweise modernes Konzept einer wissenschaftlichen Berufsausbildung zu ersetzen. Studium und Wissenschaft dienen nicht unmittelbar der Berufsausbildung, sondern über den Erwerb wissenschaftlicher Methoden und Inhalte vermitteln sie die Fähigkeit zu Distanz und Kritik und tragen zur Entwicklung der Persönlichkeit bei. Das wird in der aktuellen Debatte um "Beschäftigungsfähigkeit" übersehen. Notwendig wäre es, eine breite Mehrheit jedes Altersjahrgangs akademisch zu qualifizieren. Davon sind wir noch weit entfernt! Selbst wenn wir eine Studierendenquote von 40 Prozent eines Altersjahrgangs erreichen würden, läge dies weit hinter dem O-ECD-Durchschnitt. Von der Spitzengruppe bliebe man utopisch weit entfernt. Notwendig wäre es, alle Kraft der Hochschulen auf diesen Umbruchprozess zu konzentrieren, also auf die Entwicklung neuer Formen des Studierens - mit wissenschaftlichem Arbeiten in kleinen Gruppen von Beginn des Studiums an, mit einer breiten wissenschaftlichen Grundausbildung, die vielfältige Wege in den Beruf eröffnet.

2. Wir fordern: Demokratisch legitimierte Strukturen statt einer unternehmensförmigen Organisation

Die Hochschulen werden neu organisiert als Quasi-Unternehmen, ihre Organisationsstrukturen betriebswirtschaftlich umgestaltet. Autonomie heißt nicht mehr ein gesicherter Freiraum des Forschens und Lehrens, sondern die unternehmerische "Freiheit", die bewusst knapp gehaltenen Mittel rationell und an hohem "Output" orientiert einzusetzen. Der Staat erscheint nicht mehr als Garant der Freiheit von Forschung und Lehre - er überlässt die Hochschulen sich selbst, mit Globalhaushalten und neuen Formen autokratischer Steuerung. Damit wird auch die demokratisch legitimierte Kontrolle über das öffentliche Hochschulsystem aufgegeben. An deren Stelle treten Hochschulräte ohne demokratische Legitimation und Rechenschaftspflicht. Systeme der Qualitätssicherung und Akkreditierung von Studiengängen verselbständigen sich. Sie schaffen neue Bürokratien und fördern eine an Plankennziffern orientierte Tonnenideologie statt die Selbstverantwortung der Lernenden, Lehrenden und Forschenden. Wissenschaft braucht Freiraum und demokratische Verantwortung. Am besten kann das durch die aufgeklärte Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden gewährleistet werden. Hochschulen brauchen Mitbestimmung aller Gruppen. Qualitätssicherung darf nicht bürokratischen Apparaten übertragen werden, sondern muss die Diskussion und das Qualitätsbewusstsein, die gesellschaftliche Verantwortung der wissenschaftlichen Akteure fördern.

3. Die Gesellschaft braucht den Wettbewerb der Ideen statt Profilbildung und Konkurrenz

Die "unternehmerische Hochschule" ist kein Ort des Wettbewerbs und freien Austauschs von Ideen und Erkenntnissen, sondern sie unterwirft sich den Gesetzen eines vermeintlichen Marktes, schottet sich von der Gesellschaft ab, wird steril. Nicht mehr der öffentliche Wettbewerb von Ideen wird gefördert, sondern die Abschottung vor der Konkurrenz durch die Monopolisierung und Patentierung von Forschungsleistungen. So wird wissenschaftlicher Innovation der Boden entzogen. Gute Lehre erscheint als zusätzliche Belastung, die

eine erfolgsorientierte Wissenschaftlerin oder ein Wissenschaftler vermeidet, um stattdessen den eigenen Forschungsoutput in Form von Veröffentlichungen, Patenten und vor allem Drittmitteln zu optimieren. Durch den Exzellenzwettbewerb werden die für die Verbesserung des Studiums dringend notwendigen Kräfte abgezogen und auf einzelne Projekte sog. Spitzenforschung konzentriert. Die knappen Finanzmittel werden auch noch umverteilt von den vermeintlich Schwachen zu den Starken. So öffnet sich die Schere bei den Studien-, Forschungs- und Arbeitsbedingungen immer weiter. Erforderlich sind vielmehr gleiche Bedingungen für alle in einem fairen Wettbewerb - um die besten Studiengänge, um gesellschaftliche Problemlösungen, um die besten Ideen und Forschungsergebnisse. Die Hochschulen dürfen sich nicht den Interessen privater Geldgeber ausliefern. Der Staat muss den Freiraum der Hochschulen garantieren, durch angemessene Finanzierung und eine parlamentarisch-politisch legitimierte Aufsicht und Kontrolle von außen sowie eine gleichberechtigte Mitbestimmung aller Statusgruppen im Inneren.

4. Demokratie bedeutet: Soziale Öffnung der Hochschulen statt neuer Zugangshürden

Die berufliche Bildung stellt immer höhere Anforderungen. Unternehmensverbände und Gewerkschaften fordern daher nicht nur mehr Studierende, sondern auch, dass sich die Hochschulen Berufstätigen öffnen. Stattdessen schotten sie sich weiter ab. Mit den neuen Studienstrukturen werden die Studienplätze knapper. Studiengebühren, hochschulinterne Auswahlverfahren, ein Chaos bei den marktförmig organisierten Einschreibeverfahren legen die Hürden zum Studium höher. Dessen Verschulung und administrative Verkürzung benachteiligt Menschen, die ihren Lebensunterhalt neben dem Studium selbst finanzieren müssen. Infolge der Föderalismusreform werden die Hochschulzugangbedingungen noch unübersichtlicher und chaotischer. Das wirkt vor allem für Studierwillige aus nichtakademischen Familien abschreckend. Nicht nur im Berufsleben, in allen gesellschaftlichen Bereichen ist wissenschaftliches Denken und Arbeiten gefordert. Nur zu berechtigt sind daher die Forderungen nach gebührenfreiem Studium, Abbau der Barrieren für Berufstätige, Teilzeitstudium, Stipendien und bundesweit einheitlichen Zulassungsverfahren.

**5. Wir brauchen Hochschulen als Räume des Denkens, Forschens, des Lehrens und Lernens frei von Zwängen der Marktlogik,
wir brauchen freien Zugang zu wissenschaftlicher Bildung,
wir brauchen tragfähige Konzepte einer wissenschaftlichen Qualifizierung,
wir brauchen eine selbstbestimmte, kritische Qualitätsdiskussion,
wir brauchen ausreichende öffentliche Investitionen in die Hochschulen und die Bildung.
Wir brauchen eine Alternative zur unternehmerischen Hochschule!**



Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie

Pressemitteilung

13.01.2009

FiBS-Studie: Reformen im Bildungssystem rechnen sich – trotz geringer demografischer Rendite

Maximal 42 Milliarden Euro netto kosten Maßnahmen zur Bildungsförderung benachteiligter Kinder bis 2020 – den zunächst höheren Ausgaben stehen jedoch bereits nach wenigen Jahren erhebliche Einsparungen gegenüber, selbst wenn man nur von moderaten Effekten auf den Bildungserfolg ausgeht. Eine hohe demografische Rendite durch sinkende Schülerzahlen ist hingegen nicht zu erwarten.

Reformen zur verbesserten Bildungsförderung von benachteiligten Kindern bis 2020 kosten die öffentliche Hand netto höchstens bis zu 42 Milliarden Euro, denn den Kosten stehen erhebliche Einsparungen gegenüber. Die Mehrausgaben für einen umfassenden Ausbau des Ganztags schulbereichs, die Abschaffung der Förderschulen und soziale Maßnahmen, wie die Übernahme der Kosten für das Mittagessen, den Transport zur Schule, für Klassenfahrten und Lehr- und Lernmittel, betragen zwischen 90 und 133 Milliarden Euro. Die Einsparungen bei Förderschulen und Sozialausgaben betragen bis zu 60 Milliarden Euro, sofern von relativ moderaten Verbesserungen der schulischen Leistungen ausgegangen wird. Je größer die Leistungsverbesserung, desto geringer der Netto-Finanzierungsbedarf. Durch die im demografischen Wandel sinkenden Kindergeldausgaben würden sich die Mehrkosten um weitere 15 Milliarden Euro verringern. Die so genannte demografische Rendite, die durch sinkende Schülerzahlen bedingt ist, wird hingegen voraussichtlich nur insgesamt 10 Milliarden Euro bis zu Jahr 2020 betragen und damit deutlich geringer ausfallen, als vielfach erwartet wird. Dies sind die Ergebnisse einer Studie, die das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen erstellt hat. Der Blick auf die Berechnungen zeigt die Effizienzen deutlich.

Etwa die Hälfte der zusätzlichen Ausgaben von bis zu 133 Milliarden Euro ist für die Umwandlung aller Schulen bis 2020 zu gebundenen Ganztagschulen notwendig: Neben den Investitionen von rund 20 Milliar-

den Euro erfordern die laufenden Ausgaben, vor allem für zusätzliches Personal, bis zu 43 Milliarden Euro, abhängig von der Qualifikation des Personals und den unterstellten durchschnittlichen Klassengrößen.

Mehrausgaben von bis zu 34 Milliarden Euro verursacht die vollständige Integration der Förderschüler in die Regelschulen. Dieser Schritt steht allerdings nach Auffassung von Fachleuten ohnehin an, um die Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen umzusetzen. Hierzu sind Maßnahmen zur besseren Förderung, etwa durch entsprechendes Personal und kleinere Klassen erforderlich, die bis zu 49 Milliarden Euro im Regelschulsystem kosten. Dem stehen Einsparungen von bis zu 15 Milliarden Euro in den Förderschulen gegenüber, was zu Nettokosten in Höhe von 34 Milliarden führen würde. Dies wäre jedoch die Obergrenze. Im günstigsten Fall könnten die Nettokosten auch bei unter 5 Milliarden Euro liegen, wenn der Bedarf an zusätzlichem Lehrpersonal durch zusätzliche Klassenteilungen nur in etwa 15 Prozent der Fälle entsteht und die durchschnittlichen Kosten je Schüler um die Hälfte sinken würden.

Die Mehrausgaben für weitere Maßnahmen belaufen sich insgesamt auf 13 bis 19 Milliarden Euro, je nachdem, in welchem Umfang Kinder aus einkommensschwachen Familien davon profitieren können. Zu diesen Maßnahmen gehören die Kostenübernahmen für die Beförderung von Schülern in der Sekundarstufe II, für das Mittagessen von Sozialleistungsbeziehern, für Lehr- und Lernmittel sowie für Klassenfahrten. Die Einführung von so genannten Produktionsschulen für leistungsschwächere Schüler verursacht insgesamt gut eine halbe Milliarde Euro an Kosten.

Doch stehen den auf den ersten Blick beträchtlichen Mehrausgaben Einsparungen gegenüber, die die Nettoaussgaben deutlich reduzieren. So sind Einsparungen von bis zu 22 Milliarden Euro bereits bei relativ moderaten Einspareffekten und kurzfristig bis 2020 zu erwarten. Dies ergibt sich durch sinkenden Nachqualifizierungsbedarf, weniger Klassenwiederholungen und sinkende Ausgaben für Arbeitslosigkeit und Jugendhilfe, wenn Kinder aus bildungsfernen Familien besser in das Schulsystem eingebunden werden und sich dadurch die Zahl der Schulabbrecher reduziert sowie die Zahl der Jugendlichen, die mindestens einen Hauptschulabschluss haben, erhöht wird.

Nicht erfüllen werden sich allerdings die Erwartungen hinsichtlich der so genannten demografischen Rendite, die bisweilen auf 100 Milliarden Euro für den Zeitraum bis 2020 geschätzt wurden. Realistisch erscheinen allenfalls demografisch bedingte Einsparungen im Schulsystem von 10 Milliarden Euro über den gesamten Zeitraum bis 2020. Die höchsten Einsparungen belaufen sich auf 1,5 Milliarden Euro pro Jahr.

Ursächlich für diese Diskrepanz sind vor allem kleinere Klassengrößen und damit kleinere Schüler-Lehrer-Relationen. »Vor einer Klasse muss nun mal ein Lehrer stehen, egal, ob 15 oder 30 Schüler in dieser Klasse sitzen,« erläutert Dr. Dieter Dohmen, der Direktor des FiBS. Ein Blick in die Vergangenheit belegt dies sehr deutlich. Im Zeitraum von 1975 bis 1990 sank die Zahl der Schülerinnen und Schüler im damaligen Westdeutschland von 12,3 auf 9,0 Mio. Die Bildungsausgaben stiegen im gleichen Zeitraum von 15,6 auf 27,2 Milliarden Euro, preisbereinigt auf 18,5 Milliarden Euro. »Unsere Berechnungen zu den Reformmaßnahmen zeigen, dass den Mehrausgaben bereits kurzfristig erhebliche Einsparungen gegenüber stehen,« fasst der Bildungs- und Sozialökonom das Ergebnis der Studie zusammen. »Bereits mittelfristig werden sich diese Investitionen in jedem Fall rechnen, da der Fachkräftemangel auf diesem Weg erheblich reduziert und die Zahl der Arbeitslosen und Sozialleistungsempfänger gesenkt werden kann. Nur jeder zweite der eine Million junger Menschen, die ansonsten bis dahin die Schule abbrechen würde, müsste einen Arbeitsplatz finden. Da aber um 2020 aus demografischen Gründen etwa 200.000 Nachwuchskräfte pro Jahr fehlen, wird der Arbeitsmarkt jede zusätzliche Fachkraft mit Kusshand aufnehmen.« Bei den nötigen Aufwendungen gibt es nach Ansicht von Dohmen nur noch eine Hürde zu überwinden: »Da die Länder nach der derzeitigen Kostenverteilung den größten Teil der zusätzlichen Kosten tragen müssten, während der Bund und die Sozialversicherungen den größten Anteil der Mehreinnahmen und Einsparungen bekommen werden, sind Veränderungen an der Kostenverteilung im Bildungssystem dringend erforderlich.«

http://www.fibs.eu/de/sites/presse/_wgHtml/_wgData/Forum_044.pdf



Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 49/2008)

Bruno Preisendörfer

Bildung, Interesse, Bildungsinteresse - Essay

Einleitung

Eine persönliche Bemerkung vorab: Dieser Text stammt nicht von einem Bildungswissenschaftler, Bildungspolitiker oder Bildungsjournalisten, sondern von einem Schriftsteller. Die öffentliche **Funktion** des Schriftstellers oder Intellektuellen unterscheidet sich von der des Wissenschaftlers, Politikers und Journalisten. Wis-

senschaftler suchen nach Wahrheiten, Politiker verfolgen Ziele, Journalisten verbreiten Meinungen. Diese Geschäfte hat der Schriftsteller zu stören. Er muss dazwischenreden, ärgern und verärgern.

Bildung

Zu den Missverständnissen der aktuellen Bildungsdiskussion gehört die kuriose Idee, [Deutschland](#) sei eine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem Politiker bei Sonntagsreden vom verschimmelten Humboldt'schen Bildungsideal schwärmen, aber bei näherem Befragen kaum den Alexander vom Wilhelm unterscheiden können, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem Räteonkel von den Fernsehzuschauern als geistige Leitfiguren bewundert werden, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem Massen von sonst ganz vernünftigen Erwachsenen Romane über pubertierende Zauberlehrlinge oder die Feuchtgebiete intimrasierter Teenies lesen, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem Leute mit akademischer Ausbildung das Wort intellektuell abfällig benutzen und Hochkultur als Zumutung gilt, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem journalistische Meinungsmacher das betäubende Niveau ihrer gemachten Meinung damit rechtfertigen, ihr Publikum abholen zu müssen - vielleicht wie Mami und Papi die Kleinen vom Kindergarten -, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem durchschnittliche Rechtsanwältinnen und mittelmäßige Ingenieure sich ohne mit der Wimper zu zucken den Leistungsträgern der Elite zurechnen, aber gleichzeitig alles an Kunst und Kultur, was nicht die Durchschnittlichkeit und das Mittelmaß bedient, als elitär beschimpfen, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem der Autor eines Essays zum Thema Bildung überlegen muss, ob ein Satz wie der vorhergehende zu lang oder zu kompliziert ist, mag alles mögliche sein, nur eine Bildungsgesellschaft ist es nicht.

Vielleicht könnte man von Ausbildungsgesellschaft sprechen, weil den Menschen ohne Ausbildung häufig selbst mittelmäßige Chancen vorenthalten bleiben. Oder man könnte von Wissensgesellschaft sprechen, weil technische und wissenschaftliche Innovationen, die von Experten und Spezialisten hervorgebracht werden, die allgemeine [Entwicklung](#) maßgeblich bestimmen. Oder von Informationsgesellschaft, weil aus unseren Fernsehapparaten das weiße Rauschen der öffentlichen Debatten dröhnt und auf den Bildschirmen unserer Computer unentwegt schlecht verstandene Contents mit gut gemachter Reklame um die Wette blinken.

Alle diese Etikettierungen, mögen sie nun überzeugen oder nicht, haben nichts mit Bildung zu tun, sofern dieser misshandelte Begriff einen selbständigen Sinn behalten soll. Dieser muss gegen die Indienstnahme durch Erwerbs- und Statusinteressen verteidigt werden. Bildung ist nicht der Büttel des persönlichen Fortkommens, sondern ein eigenständiger Wert. Wer Bildung bloß als Hilfsmaid der eigenen Karriere ansieht, hat keine. Aus diesem Grund sind auch eine gute Schulausbildung oder ein Universitätsstudium nicht identisch mit Bildung. Guten Schulen und Universitäten gelingt es, zu bilden, indem sie ausbilden, aber die Ausbildung allein ist noch keine Bildung. Wer ein Hochschulexamen hinter sich gebracht hat, kann nicht allein wegen seiner fachlichen Ausbildung als gebildet gelten, sondern nur weil und wenn er oder sie in Zusammenhang mit dieser Ausbildung noch etwas anderes erfahren und begriffen hat. Des Weiteren hat Bildung nichts mit Gescheitheit oder mit einem bestimmten Intelligenzgrad oder einer spezifischen Begabung zu tun. Gescheite Menschen können sehr unklug sein, halbe Genies auf einem Feld ganze Trottel auf allen anderen. Hohe Intelligenz bewirkt nicht automatisch geistige Offenheit. Zwar kann ohne ein Fundament an kulturellen, geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Sach- und Fachkenntnissen, wie sie Schulen und Universitäten vermitteln, das Gebäude der Bildung nicht errichtet werden. Aber wenn dieses Fundament der Kenntnisse gelegt ist, fängt der eigentliche Hochbau des Denkens erst an.

Was bleibt nach diesen Einschränkungen vom Begriff der Bildung übrig? Das, was sich weder durch fachwissenschaftliche Wahrheiten disziplinieren noch durch persönliche oder politische [Interessen](#) versklaven lässt. Bildung ist Selbstzweck: Gebildete Menschen verfügen über die Fähigkeit, geistige, ästhetische und ethische Erfahrungen zu machen, weil sie sich für geistige, ästhetische und ethische Erfahrungen interessieren, und zwar auch dann, wenn dadurch die eigenen Wertvorstellungen und Lebensbedürfnisse in Frage gestellt werden. Das hat auch etwas mit Transzendenz zu tun. Dabei wird der eigene Horizont nicht etwa erweitert, wie es immer so schrecklich engstirnig heißt, sondern überschritten: Es gibt Größeres als die eigene Existenz.

Gebildete Menschen können zwischen Meinungen, Sachverhalten und Argumenten unterscheiden und halten sich beim Nachdenken mehr an letztere als an erstere. Sie wissen, dass Meinungen im politischen Interessenkampf zwar relevant, aber in der Sache oft fragwürdig sind. Auch wer von nichts eine Ahnung hat, bildet sich über alles eine Meinung. Und doch ergeben noch so viele gebildete Meinungen keinen gebildeten Menschen. Die mediale Fetischisierung von Kernthesen und Hauptbotschaften und die aggressive Ungeduld gegenüber einem allmählichen Entfalten von Argumenten ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die strapazierte Vokabel von der Bildungsgesellschaft nicht be-, sondern bloß abgegriffen ist, wie eine durch viele und nicht immer saubere Hände gegangene Münze. Zur Fähigkeit, um der Erkenntnis Willen wenigstens probenhalber und vorübergehend von den eigenen Werten und Bedürfnissen abzusehen, gehört auch der Sinn für das Historische, oder, um es pathetisch zu sagen: Ein Gespür für Endlichkeit. Und zwar für die biologische Endlichkeit des eigenen Lebens wie für die geschichtliche Endlichkeit der eigenen [Gesellschaft](#). Wer nicht zu dem Gedankenspiel fähig ist, sich die Wahrheiten, Interessen und Meinungen der Gegenwart unter dem prüfenden Blick zukünftiger Historiker vorzustellen, kann sich nicht gebildet nennen.

Ein solcher Blick aus der Zukunft über die Gegenwart und unmittelbare Vergangenheit unserer sogenannten Bildungsgesellschaft fiel ernüchternd aus. Seit dem Sputnik-Schock 1957, als der erste sowjetische Welt- raumsatellit die westliche Welt aus der Fassung brachte, wurden zurückliegende Bildungskatastrophen be- klagt, vorhandene Bildungsmisere angeprangert und bevorstehende Bildungsoffensiven verkündet. Stets ging es dabei auch um soziale Ungerechtigkeit, ob dies wie in den 1960er und 1970er Jahren die Forderung nach mehr **Chancengleichheit** nach sich zog oder nach mehr ‚Chancengerechtigkeit in den 1980er und 1990er Jahren - bis dann der PISA-Schock bewies, dass sich an der Chancenungleichheit der **Kinder** aus den unteren Sozialschichten und der Chancenungerechtigkeit gegen Kinder aus bildungsfernen Familien über all die Jahre und Jahrzehnte nur wenig geändert hat. Die Litanei der schlimmen Befunde setzt sich bis heute fort:

- Im Dezember 2001 sagte Jürgen Baumert, der wissenschaftliche Leiter der ersten PISA-Studie in Deutschland: "Die Chancen eines Arbeiterkindes, anstelle der Realschule ein Gymnasium zu besuchen, sind viermal geringer als eines Kindes aus der Oberschicht."
- Im September 2002 meldete "Der Spiegel": "Von den 32 untersuchten Nationen ist in keiner der Abstand zwischen der Leistung von Schülern aus privilegierten Familien und solchen aus unteren sozialen Schichten derart groß wie in Deutschland: Platz 32."
- Im April 2003 stand in der "Zeit": "Je früher die Auslese, je hierarchischer die Schulstruktur, desto stärker schlägt sich die soziale Herkunft eines Schülers auf seine Leistung nieder."
- Im September 2004 sagte der Eliteforscher Michael Hartmann über die Auswahlgespräche an den Uni- versitäten: "Bewerber aus bürgerlichen Familien werden gegenüber Arbeiterkindern eindeutig bevorzugt."
- Im Oktober 2004 schrieb Jochen Schweitzer, damals Vertreter der Kultusministerkonferenz in den PISA- Gremien: "Die Schüler aus den unteren Sozialschichten werden vierfach bestraft: durch ihre Herkunft, durch die ungerechte Selektion am Ende der Grundschule, durch die ungünstigen Lernbedingungen der Haupt- schule und schließlich durch die geringsten Chancen auf dem **Arbeitsmarkt**."
- Im März 2007 appellierte UN-Berichterstatter Vernor Munoz nach seiner Inspektionsreise durch deutsche Schulen vor dem "Rat für **Menschenrechte**" an die **Bundesregierung**, "das mehrgliedrige Schulsystem, das sehr selektiv und sicher auch diskriminierend ist, noch einmal zu überdenken."
- Im September 2008 berichtete "Spiegel Online" über eine neue Wiesbadener Studie, in der alle 35 Grundschulen der **Stadt** auf ihre Gymnasialempfehlungen untersucht wurden: "Aufs Gymnasium schaffen es in erster Linie die Privilegierten, nämlich Kinder gut betuchter Akademiker. Schüler aus einer niedrigen so- zialen Schicht haben weitaus schlechtere Karten beim Schulübergang. Und zwar auch bei gleicher Lei- stung."
- Im gleichen Monat bekräftigte Jürgen Baumert seinen alten Befund von 2001: "Verrate mir deinen Bil- dungsabschluss, und ich sage dir, welche Art von Beruf du ergreifen wirst, wie viel du verdienst, wen du heiratest und wie gesund du sein wirst."

Interesse

Trotz der **Konjunktur**, die das Thema Bildung seit dem PISA-Schock hat, ziehen bei der Lösung der Proble- me keineswegs alle an einem Strang. Bildung ist eine knappe **Ressource**, was in den Wohlfühl Diskussionen derer, die sie haben, oft übergangen wird. Weil knappe Ressourcen nur mit großem Aufwand an Menschen, **Geld** und Zeit erweitert werden können, kommt es zu Konflikten darüber, wer wann wovon wie viel bekommt. Die **Gerechtigkeit** spielt dabei eine Heldenrolle. Es ist die des Maulhelden: Große Klappe, nichts dahinter.

Im Alltag prallen die **Interessen** der verschiedenen Gruppen aufeinander, in den **Medien** konkurrieren die Meinungen, und in der **Politik** sind die Entscheidungen darüber, wie die begrenzten Ressourcen verteilt wer- den sollen, heftig umkämpft. In diesem Konfliktfeld haben Bildungswissenschaftler in erster Linie die Aufga- be, sachlich korrekte Informationen bereit zu stellen, also - wenn man es so ausdrücken will - nach der Wahrheit zu suchen. Dabei müssen die eigenen Interessen und die der sozialen Schicht, der man angehört, zurücktreten. Die Bildungspolitiker dagegen dürfen und müssen die Interessen ihrer Wählerinnen und Wäh- ler in den Vordergrund stellen. Die Wahrheit ist dabei nicht immer hilfreich, manchmal sogar hinderlich. Die Rolle der Bildungsjournalisten wiederum besteht darin, die Öffentlichkeit über wissenschaftliche Ergebnisse und politische Ziele zu informieren, Meinungen zu äußern und diese Meinungen dem Publikum nahe zu bringen.

Bei all dem wird nicht immer redlich verfahren. Sobald es um die Interessen der eigenen **Kinder** oder der eigenen Schicht geht, kommt die konventionelle Moral rasch zum Erliegen. Auf die nicht mehr zu leugnenden bitteren Befunde wird mit Gebärden der Beschwichtigung reagiert; und wer sich damit nicht zufrieden gibt, sondern auf den Interessen der Kinder aus Familien benachteiligter Sozialschichten beharrt, muss mit dem Vorwurf des Ressentiments rechnen, wie seit jeher alle, die im Haus des Henkers vom Strick sprechen. Die akademischen Mittelschichten werden seit Jahrzehnten durch die Selektionsmechanismen des deut- schen Bildungssystems bevorzugt. Doch selbst wenn sie die Nachteile der anderen beklagen, wollen sie von

den eigenen Vorteilen nicht lassen. Listig werden die eigenen Startvorteile gerechtfertigt, indem man hinterlistig die Bereitschaft erkennen lässt, sie auch anderen einzuräumen. Dabei wird jedoch eine Bedingung gestellt: die besondere Begabung.

Bei Kindern aus Akademikerfamilien fragt niemand nach dieser besonderen Begabung. Durchschnitt reicht völlig aus. Promoviert gezeugte Kinder gehen nicht auf die Hauptschule. Vom besonders begabten Arbeiter-, Unterschicht- oder Migrantenkinder, dem Abitur und Studium ermöglicht werden müsse, ist viel die Rede in den vergangenen Jahren. Aber auch schon in den Jahrzehnten nach dem Sputnik-Schock war viel davon die Rede gewesen. Der Anteil dieser Kinder an den Hochschulabsolventen hat sich dennoch nicht maßgeblich vergrößert, trotz der sozialliberalen Bildungsoffensive der späten 1960er und frühen 1970er Jahre. Die unsichtbaren Barrieren der Bildungsferne sind so hoch, dass sie ihre Schutzfunktion zugunsten der Bildungsnahen auch dann erfüllen, wenn so getan wird, als wolle man diese Schutzfunktion gar nicht.

In Wahrheit besteht aber genau darin der Sinn der besonderen Begabung. Sie wird Kindern bildungsferner Eltern als Bedingung abverlangt, wenn sie ins höhere Bildungssystem hineinwollen, und Kindern, deren Eltern schon in diesem System sind, ohne weitere Prüfung unterstellt. Man stelle sich vor, nicht Elternwille oder Lehrerempfehlungen, sondern anonym geschriebene und erst nach der Auswertung den Schülern zugeordnete Tests würden über den Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium entscheiden. Es könnte gut sein, dass dann die ehern ungerechte Relation zwischen Akademiker- und Nichtakademikerkindern etwas gerechter werden würde. So manchem unbegabten Akademikerkind bliebe der Übertritt zum Gymnasium versperrt, und normal begabte Kinder bildungsferner Eltern würden die freien Plätze einnehmen. Ein solcher Test ist kein ernsthafter Vorschlag. Nicht nur, weil sich die Besitzer familiär ererbter Bildungsprivilegien bis zum Äußersten dagegen wehren würden, sondern weil er im deutschen System nicht praktikabel wäre und auch sachliche Nachteile hat. Die Idee wurde nur ins Spiel gebracht, um an der Angst vor ihrer Umsetzung zu demonstrieren, dass sich auch Akademikereltern über die Begabung ihrer Kinder im tiefsten Herzen keineswegs immer sicher sind.

Überhaupt wird mit der Begabung im Dienst des Interesses viel Schindluder getrieben. Die kursierenden Vorstellungen von Begabung sind mitunter ziemlich unbegabt. Auch akademisch ausgebildete Leute reden bisweilen einen Unsinn daher, der ihnen selbst peinlich wäre, hätten sie die Bildung und auch den Mumm, den eigenen Interessendiskurs einmal mit Abstand zu betrachten. Es kommt vor, dass Menschen allen Ernstes von in den Genen liegenden Begabungen sprechen, die nicht einmal die Frage beantworten könnten, wie viel Chromosomenpaare der Mensch hat. Derlei sich selbst unverständlich bleibendes Bamarbasieren hat seit der Entzifferung des genetischen Codes noch zugenommen. Aber das Genom ist nicht das Buch des Lebens, in dem Bildungsnahe lesen könnten, warum Bildungsferne keine Bücher lesen. Die naturalistische Reduktion, die Rückführung des von Menschen zu verantwortenden sozialen Unrechts auf die unverrückbaren Grundlagen der Natur, ist seit jeher ein beliebtes und trotz seiner Primitivität erstaunlich erfolgreich gebliebenes Mittel zur Verteidigung eigener Interessen. Früher hat Gott die kleinen Leute an den Platz gestellt, auf dem auch ihre Kinder dienend bleiben sollten, statt in die Universitäten davon zu laufen. Heute sind es die Gene, mit denen die Kinder an ihren Plätzen in der Bildungshierarchie festgezurr werden: für nicht oder schlecht deutsch sprechende Migrantinnen- und Unterschichtenkinder die Hauptschule, für die Kinder der kleinbürgerlichen Arbeiter- und Angestelltenmilieus die Realschule, für die der normalen akademischen Mittelschicht das Gymnasium und für die der gehobenen Mittelschicht und der Oberschicht die Privatschule.

Denen, die heute gegen die vorgeschobene genetische Gegebenheit der Verhältnisse protestieren, wird der gleiche Vorwurf an den Kopf geworfen wie einst denjenigen, die sich nicht mit der göttlichen Gegebenheit abspeisen lassen wollten: der Vorwurf der Ideologie. Es ist wie mit den Ressentiments. Die haben auch immer die anderen. Was bei denjenigen, die sich im System befinden, als legitime Interessenvertretung gilt, wird bei denjenigen, die erst noch hineinwollen, als Ideologie gebrandmarkt. Beispielsweise achten Akademikereltern penibel darauf, dass ihren Kindern die gleichen Chancen geboten werden wie denen anderer Akademiker. Wenn es aber nicht um schichtinterne, sondern um schichtübergreifende Chancengleichheit geht, kommt es zum Beißreflex: Die Chancengleichheit, auf die man unter seinesgleichen höchsten Wert legt, wird als Gleichmacherei verschrien, wenn sie jene geltend machen, die nicht dazu gehören.

Eine weitere beliebte Taktik im Kampf um die Vorteile ist die Verwechslung von Interesse mit Moral. Im Unterschied zu den klassischen Oberschichten, die ihre Familienprivilegien mit so eingewachsener Selbstverständlichkeit leben, dass sie Moral dabei nicht nötig haben, wollen die mittleren akademischen Milieus das Interesse und die Moral. Die dummen Hasen aus der Bildungsferne mögen so schnell hin und her rennen, wie sie können. Der Igel des Interesses und die Igelin der Moral sind immer schon da. Das geht so weit, dass die Besserverdiener das Privileg des kostenfreien Studiums mit dem verlogenen Hinweis verteidigen, dass besonders begabte Arbeiterkinder sonst nicht mehr studieren könnten. Ein halbes Jahrhundert lang waren diesen Schichten die Arbeiterkinder völlig egal, wie deren nach wie vor dramatische Unterrepräsentanz an den Universitäten beweist. Aber sobald es darum geht, die Besitzer von Privilegien auch zu deren Finanzierung heranzuziehen, wird das Eigeninteresse zu einer Sache der allgemeinen Moral erklärt.

Bildungsinteresse

Bildung kann nur von denen wertgeschätzt werden, die sie haben. Darin besteht das so schwer überwindbare Dilemma für Kinder aus bildungsfernen Familien. Und deshalb bleiben viele dieser Kinder auf halbem Wege stecken. Ihre Eltern können Bildung nur in Kategorien des persönlichen Fortkommens erfassen und rechnen geistige Werte, mit denen sie nichts anfangen können, in materielle und soziale um. Was soll ein Studium bringen, wenn nicht höheres Einkommen und besseren Status? Die erbärmliche Frage nach dem, was eine höhere Schul- und eine Universitätsausbildung bringt, offenbart das ganze Elend geistigen Desinteresses, ein verstocktes Verharren im eigenen, eng umgrenzten Horizont. Aber der verächtliche Ton, mit dem man Bildung als Luxus für bessere Leute und höhere Kreise abtut, verrät uneingestandene Selbstverachtung.

Der Weg aus diesem Dilemma zwischen bildungsferner Ignoranz und Selbstverachtung führt aber nicht über die Opferrolle. Mitleid zu predigen, ist unangebracht. Vielmehr sollte kampagnenartig ein regelrechter Bildungsneid geweckt werden. Genauso ist es völlig verkehrt, Bildungswege als Opfergänge darzustellen, an deren Ende man beladen von lauter Zeug, das man im Leben nicht brauchen kann, über die Ziellinie eines gutbezahlten Jobs taumelt - falls man nicht sozialwissenschaftlich qualifiziert Taxi fährt, was ja vermeintlich die meisten promovierten Soziologen tun. Die Studierenden, gleichgültig, was sie studieren, sind nicht die Erniedrigten und Beleidigten unseres Gesellschaftssystems, sondern bilden das Reservoir derjenigen, aus denen sich die künftige Funktionselite rekrutiert. Nicht jede und jeder aus diesem Reservoir wird auf ihre Kosten und zu seinen Erfolgen kommen. Aber wer nicht zu diesem Reservoir gehört, hat kaum eine Chance, sich auf eigene Faust Bildung zu verschaffen und wird nie zu denen vordringen, die in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Gesellschaft das Sagen haben. Natürlich gibt es immer einzelne Ausnahmen. Hatten wir nicht einen Außenminister mit Taxiführerschein und ohne Hochschuldiplom? Wer ernsthaft darauf aus ist, in bildungsfernen Familien das Bildungsinteresse zu schüren, sollte das Studium weder als Hürden- noch als Marathonlauf darstellen. Das schreckt nur ab und hält die Bahn frei für diejenigen, die es besser wissen und sich deshalb einbilden, es auch besser zu können.

An den Schulen und Hochschulen muss ein Klima der Ermutigung geschaffen werden. Der Einsatz auf persönlicher Ebene und für einzelne Menschen, zum Beispiel wenn eine aufmerksame Lehrerin ein begabtes Arbeiterkind entdeckt und fördert, genügt nicht, wenn Bildung in der Breite attraktiv gemacht werden soll. Auch Patenschaften an den Universitäten, mit denen beruflich etablierte Akademiker aus bildungsfernen Familien den studentischen Nachwuchs aus dem gleichen Herkunftsmilieu mit ihren Erfahrungen und Kontakten unterstützen, reichen dafür nicht aus. So wichtig und bewundernswert dieses persönliche Engagement auch ist, die Beseitigung der strukturellen Benachteiligung ist nicht innerhalb der Institutionen möglich, zu deren Aufgaben das Organisieren und Verwalten eben dieser Benachteiligung gehört. Ungerechtigkeiten des Bildungssystems können im System gemildert, aber nur von außen abgeschafft werden.

Das hat die Überwindung der Benachteiligung von Schülerinnen und Studentinnen bewiesen. Es gibt nach wie vor Einzelfälle der Diskriminierung, aber von einer strukturellen Benachteiligung der Mädchen im deutschen Bildungssystem kann nicht mehr die Rede sein. Sie setzt allerdings nach dem Durchlaufen der Bildungsinstitutionen beim Verteilen der Berufschancen wieder ein. Dass die strukturelle Benachteiligung der Mädchen an Schulen und der Frauen an Hochschulen überwunden werden konnte, hat weniger mit pädagogischen und bildungspolitischen Reformen zu tun, als mit der nachdrücklichen Veränderung der weiblichen Lebensentwürfe. Das idiotische "Du heiratest ja doch", mit dem weibliche Bildungsambitionen einst abgewürgt wurden, spielt heute keine Rolle mehr, jedenfalls nicht in den bildungsbereiten Mittelschichten. Dort gibt es beim Bildungsinteresse und Bildungserfolg keine Rangfolge mehr nach Geschlechtern.

Es käme darauf an, analog zur Frauenbewegung eine Bildungsbewegung zu initiieren mit dem Ziel, die Rangfolge des Bildungsinteresses auch nach Schichten zu überwinden. Ohne die Bereitschaft vieler Menschen aus den gebildeten Mittelschichten, nicht nur das besonders begabte Arbeiter- und Migrantenkind zu fördern, sondern Solidarität in der Breite aufzubringen, wird das kaum zu erreichen sein. Aber warum sollten Menschen sich für die Kinder anderer Leute einsetzen, wenn diese Kinder massenhaft zu Konkurrenten der eigenen zu werden drohen? So etwas kann man von niemandem verlangen. Da es aber den Bildungsfernen an Kraft und Interesse fehlt, sich selbst zu nehmen, was ihnen und ihren Kindern zusteht, wird sich die Litanie der schlimmen Befunde weiter fortsetzen.

Zur Person

Bruno Preisendörfer

Dr. phil., geb. 1957; lebt als freier Schriftsteller und Publizist in Berlin. Kontakt über www.literaturport.de

Seine geistige Redlichkeit zeigt sich im intellektuellen Querulantismus. Das ist nicht als Selbstlob zu verstehen, eher als Selbstanzeige. Sie wirkt hoffentlich strafmildernd, falls es zur Aburteilung kommt. Mit der muss rechnen, wer gegen die Windmühlen auf den Gemeinplätzen des Denkens anreitet, die sich dann als Riesen auf den Marktplätzen des Meinens herausstellen.



Termine:

- **19.03. 20 Uhr Schule neu denken - auf dem Weg zu einem gerechteren Bildungssystem?**
im Rahmen der WDR-Funkhausgespräche, kleiner Sendesaal, Wallrafplatz
- **21.03. 10 Uhr Kapitalismus - ich krieg' die Krise - Kölner Rundumschlag 2009**
Alte Feuerwache, Melchiorstraße 3
- **23.03 20 Uhr Wege zu einer inklusiven Bildungslandschaft in Köln**
Befragung der OB-Kandidaten
Christuskirche, Werderstraße 11
- **26.03. 20 Uhr Treffen des attac-AK Bildung und Erziehung**
Alte Feuerwache, Melchiostraße 3, Versammlungsraum
- **28.03. Wir zahlen nicht für Eure Krise! - Demonstration in Frankfurt M.**
9 Uhr Abfahrt der Busse ab Hans-Böckler-Platz
- **31.03. 17 Uhr Arbeitskreis Jugend und Schule der Partei Die.Linke**
Thema: eine neue Gesamtschule für Köln
Haus Neuerburg, Gülichplatz 1 - 3
- **09.04. 20 Uhr Treffen des attac-AK Bildung und Erziehung**
+ 23.04. Alte Feuerwache, Melchiostraße 3, Versammlungsraum
- **17.06. Bildungstreik - bundesweiter Aktionstag**