

**Ewiggestrig,
aber in mächtiger Gesellschaft:**
"Der Trend zu längerem gemeinsamem Lernen,
den die Gesamtschul-Lobby ausgemacht haben will,
hat wenig mit der Qualität dieser Schulform
als vielmehr mit der Verunsicherung der Eltern zu tun",
Brigitte Balbach, Vorsitzende des Realschullehrerverbandes NRW

Inhalt

- Hans-Peter Waldrich
Die neoliberale Schule Seite 2

- Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen
Das dreigliedrige Schulsystem
darf keine Zukunft haben! Seite 7

- Oliver Schöller
Die Einflüsterer -
Lobbying in der Bildungspolitik Seite 13

- Martin Kaluza, freier Journalist in Berlin
Deutschlands heimliche Mega-Branche Seite 19

- Valentin Merkelbach
Die Schulstrukturpläne der Parteien

Hans-Peter Waldrich

Die neoliberale Schule

Bildungspolitik à la Bertelsmann

Auf welche Ziele hin Menschen erzo-gen, gebildet und ausgebildet werden sollen und welche Konsequenzen daraus für die zuständigen Institutionen folgen, ist heftig umstritten. Denn jedes bildungspolitische Konzept enthält explizit oder implizit wenigstens drei Grundannahmen: eine Auffassung über die Natur des Menschen, einen Wertekatalog und Vorstellungen über die Funktionsweise von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat. Jedem pädagogischen Konzept liegt also so etwas wie eine Bildungsphilosophie, ja eine Weltanschauung zugrunde. So kann das, was in Hinsicht auf Bildungsstätten, auf Hochschulen und – wovon hier die Rede sein wird – auf Schulen geschieht, zu welchem Ziel und Zweck die dortigen Lernprozesse organisiert werden, ohne einen Blick auf den normativen Horizont dieser Vorgänge nicht sinnvoll analysiert werden. Stets bleibt danach zu fragen, wohin das Ganze führen soll und was die leitenden Bilder, Visionen und Ideen dieser Konzepte sind. Kurz: Wie lauten die Wertvorstellungen bildungspolitischer Intentionen, und auf welche Philosophie stützen sie sich?

Derzeit erweist sich die bildungspolitische Debatte jedoch als seltsam wertblind. Zu Recht spricht Konrad Paul Liessmann vom „praktischen pädagogischen Nihilismus“ der Gegenwart.¹ Allerdings verbirgt sich hinter der Weigerung, Fragen nach dem Wohin und Wozu von Bildung zur Diskussion zu stellen, häufig durchaus eine inhaltliche Position. Denn auch ein „pädagogischer Nihilismus“ lässt Raum für Standpunkte, die im Alltag der Schulen von großer Tragweite sind.

Als einer der gegenwärtig wohl einflussreichsten außerstaatlichen Akteure in der Bildungspolitik steht beispielhaft die Bertelsmann-Stiftung (BS).² In dem von ihr veröffentlichten Material zum Thema Schule wird tatsächlich keine der drei oben genannten Hauptkategorien einer Bildungsphilosophie auch nur erwähnt. Oft wird hingegen von „Herausforderungen“ gesprochen, mit denen sich die Menschen konfrontiert sähen. Die Bildungsziele seien daher „umfangreicher, vielfältiger, komplexer denn je.“³ Über solche sehr allgemeinen Feststellungen hinaus klingen die einschlägigen Verlautbarungen jedoch eher „pragmatisch“. Deutlich wird lediglich, dass man nicht von einem „Wunschbild von Schule“, sondern von einer angeblich „realistischen Basis“ ausgeht. Die Stiftung stellt lapidar fest: „Die Schulen in Deutschland müssen besser werden – darin sind sich alle einig, nicht erst seit PISA. Auch die Dringlichkeit der Veränderung ist allen bewusst, denn schließlich geht es um die Lern- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen und damit um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft.“⁴

Bemängelt wird also zunächst einmal die schlechte Qualität der Schulen. Damit liegt die Stiftung voll im Trend der generellen Klage über die Reformbedürftigkeit des „Bildungsstandorts Deutschland“. Die Stiftung fragt nun, welche Schritte nötig sind, um die Qualität der Schulen nachhaltig zu verbessern. Es mag zunächst verblüffen, dass die Bertelsmann-Stiftung diese Frage ausgerechnet mit der Forderung nach einem neuem „Steuerungssystem“ beantwortet und gleich entsprechende Umsetzungsvorschläge mitliefert. Der „PISA-Schock“ könnte ja ganz andere Fragen aufwerfen. Was sollen Schülerinnen und Schüler eigentlich vordringlich lernen: Stoffe und Fertigkeiten für Beruf und Arbeitsmarkt oder eher menschliche Qualitäten und Fähigkeiten für ein gelungenes Leben? Grundsatzfragen dieser Art tauchen bei der BS allerdings an keiner Stelle auf. Stattdessen fordert sie einen „Umbau des Bildungssystems“, um das von ihr attestierte Organisationsproblem zu lösen.⁵ Kritische Diskussionen im Hinblick auf die pädagogischen Ziele schulischer Organisation klammert die BS jedoch aus.

Feindbild Neuhumanismus

Eine der spärlich vertretenen Äußerungen zu den Zielsetzungen schulischer Erziehung, die das inhaltliche Gesamtkonzept der Stiftung erahnen lassen, findet sich im Abschlussbericht des Projekts der Gemeinschaftsinitiative Soziale Marktwirtschaft, das die BS zusammen mit der Heinz-Nixdorf-Stiftung sowie der Ludwig-Erhard-Stiftung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2002 veröffentlichte.

Der Bericht grenzt sich zunächst ab gegenüber der neuhumanistischen Bildungsidee in der Tradition Wilhelm von Humboldts, die im Wesentlichen ein auf Ganzheitlichkeit und die Hervorbringung autonomer Individuen zielendes Konzept verfolgt. Diese Tradition wird als zu „idealistisch“ verworfen. Stattdessen solle Bildung „auf Anforderungen und Herausforderungen bezogen werden, die sich dem Individuum in einer bestimmten historischen Situation stellen. Abstrakte Forderungen nach Selbstverwirklichung, idealistischer Individualität, abgelöst von sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Kontexten sind unzureichend.“ Und: „Bildung wird von uns als sozialpraktischer Begriff verstanden und meint in diesem Sinne die Ausstattung des Individuums mit jenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einsichten und Werthaltungen, die ihm eine personal verantwortbare Bewältigung seiner Lebenssituationen ermöglicht.“ Das „Referenzsystem“, von dem Bildung auszugehen habe, sei die „jeweils existierende Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung.“⁶

Auch ohne auf die fragwürdige Interpretation des neuhumanistischen Ansatzes einzugehen, stellt sich die Frage, von welchen pädagogischen Ansätzen die BS sich hier abgrenzen möchte. Das ursprüngliche Ideal des Neuhumanismus kann ja kaum mehr als besonders lebendig betrachtet werden, auch nicht an den humanistischen Gymnasien, wo vor allem das Pauken von Latein und Griechisch im Vordergrund steht. Dennoch sollte man aufhorchen, wenn die BS die in Deutschland so bedeutsame und immerhin ihrem Ruf nach hoch geschätzte neuhumanistische Tradition verwirft. Auf was zielt sie damit ab? Auf alle Ansätze, in denen der Neuhumanismus in der einen oder anderen Weise weiterlebt?

So ist etwa die über 100 Jahre alte, breite Strömung der Reformpädagogik durchaus insofern Sachwalterin des Humanismus, als sie die freie Selbstverwirklichung des Individuums in den Mittelpunkt stellt. Das persönlichkeitsorientierte Fördern aller Anlagen und Fähigkeiten, der Unterricht „vom Kinde aus“ (Montessori) anstelle des vorschnellen Abrichtens auf „nützliche“ Fertigkeiten im Sinne der Erwerbsgesellschaft war und ist eben nur begrenzt „sozialpraktisch“ gedacht. Mit anderen Worten: Die BS wendet sich gegen pädagogische Ansätze, die nicht in erster Linie „Berufsmenschen“ oder gar angepasste Jasager, sondern Individuen erzeugen möchten, die möglichst alle ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten entfalten (selbstverständlich auch die berufstauglichen), selbst wenn dies gelegentlich zur Distanzierung gegenüber gesellschaftlichen Zuständen führen sollte.

Dagegen vertritt die BS ihren „sozialpraktischen“ Ansatz, der sich auf dem Boden der gegenwärtigen historischen Situation befindet – selbstverständlich im Sinne der BS interpretiert. Aus diesem „Gegebenen“ entwickelt sie jedoch (vage genug) ihre eigene Pädagogik, auch wenn sie über deren Ziele und normativen Implikationen in der Regel keine klare Auskunft gibt.

Betriebswirtschaftliche Heilslehren

Eine solche Orientierung an den Gegebenheiten der „existierenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung“ entspricht dem Ansatz des Stiftungsgründers Reinhard Mohn und seiner Familie, speziell auch seiner Frau Liz Mohn, die Vorstandsmitglied der Stiftung ist. Seit Jahren attestieren sie dem Staat eine tiefe Effizienzkrise. Daher sei es gewissermaßen ein Segen, dass ihm das Geld ausgehe, denn so könne sich endlich erweisen, was wirklich tauglich ist: nämlich die konsequente Übertragung unternehmerischer Konzepte auf die Gesamtgesellschaft in allen Lebensbereichen.⁷

Diese Perspektive blendet alles aus, was nicht „wirtschaftlich“ ist. In ihrer Fixierung auf das Fehlen und Fördern von Effizienz reduziert sie die ungeheure Vielfalt von Erfahrungen, Zielorientierungen und Lebensbezügen auf eine einzige Form der Wahrnehmung und der Handlungsausrichtung: Was kostet es, und was springt dabei heraus?

Auf diese Weise rückt die Betriebswirtschaftslehre gewissermaßen zur Leitwissenschaft auf. Sie stellt die Rezeptur bereit, durch welche die Neuorganisation der Gesellschaft bewältigt werden soll. Noch stärker akzentuiert als im neoliberalen Kontext ohnehin üblich, betonen die Mohns dabei das Vorbild der „Führungspersönlichkeit“, des verantwortungsbewussten Unternehmers, der an den zentralen Schaltstellen zu gesellschaftlicher Wirksamkeit berufen sei. Darüber hinaus treten bei ihnen auch die korporatistischen Vorstellungen des neoliberalen Reformkonzepts deutlich hervor. Und ebendieser Gedanke einer marktwirtschaftlich gegliederten Gesellschaft in Unternehmungen und Betriebe, denen eine treue Gefolgschaft von Mitarbeitern partnerschaftlich zugetan ist, prägt auch die schulreformerische Ausrichtung der Stiftung.

Was aber kann die Betriebswirtschaftstheorie zur Überwindung der Schulmisere beitragen? Im Hinblick auf die normativen Fragen nach den Zielen von Schulpädagogik jedenfalls nichts, liegt es doch im Wesen der Betriebswirtschaftslehre, dass sie keine Fragen stellt, die über den eigenen Horizont hinausgehen. Ihre Lehre löst nur ein einziges Problem: Wie ist effiziente Unternehmensführung möglich? Für den

Betriebswirt ist die Frage nach dem Wohin und Wozu bereits vorgängig beantwortet worden, oder er mag glauben, sie stelle sich überhaupt nicht.

Ähnliches scheint die BS mit Blick auf ihre bildungspolitischen Vorschläge anzunehmen. Jedenfalls verweist die konsequente Art, in der sie alles unbeachtet lässt, was in Bildungsangelegenheiten irgendwie strittig ist oder sein könnte, auf ein weites Feld von Selbstverständlichkeiten, über die sich jedes Nachdenken erübrigt. Betriebswirtschaftlich gedacht kann es auch kaum anders sein, denn der normative Referenzrahmen (das „existierende Wirtschafts- und Gesellschaftssystem“) gilt unhinterfragt als gegeben. „Effizienz“ heißt: effizient für dieses System. Dass dabei auch fraglich ist, welches „reale“ System denn eigentlich gemeint ist – eine „Soziale Marktwirtschaft“, „Neue Soziale Marktwirtschaft“ oder vielleicht gar „Radikale Marktwirtschaft“ – bleibt ausgeblendet. Bildung als „sozialpraktischer“ Begriff scheint nur sehr begrenzt begründungsbedürftig zu sein. Während sich „idealistisch“ verstandene Bildung aufgrund eigener Normsetzungen und -begründungen gegebenenfalls auch kritisch mit der Welt, wie sie ist oder wahrgenommen wird, auseinandersetzt und von ihr distanziert, liegt die sozialpraktisch reduzierte Perspektive jenseits einer solchen Distanz.

Aber selbst mit dieser Einschränkung wäre ein Spielraum für verschiedene Möglichkeiten, Schule zu organisieren, denkbar. Denn auch die Frage nach der „Effizienz“ beseitigt das Normenproblem nicht gänzlich. Vielleicht gibt es so etwas wie gute und weniger gute Effizienz. Was also ist eine wirklich effiziente Schule? Wann entspricht sie den Aufgaben, die sich im Sinne der BS „sozialpraktisch“ stellen?

Hier gibt sich die Stiftung wissend. Sie behauptet, ein „gemeinsames“ wie „wissenschaftlich fundiertes“ Qualitätsverständnis aufgebaut zu haben.⁸ Doch was ist damit gemeint? Eine international besetzte Gruppe habe, so die BS, 1996 im In- und Ausland 41 „innovative Schulen“ identifiziert, die zeigten, „wie Schulentwicklung zielgerichtet, systemisch, effizient und nachhaltig gesteuert werden kann.“⁹ Dieser Gruppe „gehörten je drei System- bzw. Schulvertreter/innen, eine Praktikerin sowie ein Experte an.“ Es handelte sich also um eine „Task Force“ von acht namentlich ungenannten Mitgliedern, wobei zudem unklar bleibt, was „Systemvertreter“ sind, welcher Profession die „Praktikerin“ war und was sich hinter dem Allerweltsbegriff „Experte“ eigentlich versteckt. Die Gruppe bediente sich der Konzepte der Unternehmensberater European Foundation for Quality Management und orientierte sich an einem Evaluationsprogramm namens How Good Is Our School, mit dem die schottische Regierung Schulinspektionen durchführen lässt. Begleitet wurde dieses kleine Team von der Firma Booz Allen Hamilton GmbH.¹⁰ In dieser Weise ausgestattet, führte die Task Force „Recherchen vor Ort und Interviews mit Schulleitungen, Lehrern, Schülern, Eltern, Schulsystemvertretern und Wissenschaftlern“ durch.¹¹

Die wissenschaftliche Basis für eine Ermittlung des grundsätzlichen Effizienz- und Qualitätsverständnisses scheint also insgesamt eher dünn zu sein. Offenbar wird schlicht festgelegt, was man unter einer guten bzw. effizienten Schule zu verstehen hat.

Merkmale „innovativer Schulen“: Eigenverantwortung, Akzeptanz und Effizienz

Nach Auffassung der Bertelsmann-Stiftung sind es drei Hauptmerkmale, die „innovative“ Schulen mit guter Qualität kennzeichnen: Sie setzen auf „Eigenverantwortung“, pflegen eine Kultur der „Akzeptanz“ und sind „effizient“.

„Eigenverantwortung“ gilt als einer der Schlüsselbegriffe in neoliberalen Konzepten. Seine Bedeutung bemisst sich aus den Kontextbedingungen des „schlanken“ Staates, dem nach entsprechendem steuerlichem Aushungern keine ausreichenden Mittel mehr zur Verfügung stehen. Die BS beklagt aber nicht etwa die schlechte finanzielle Situation der öffentlichen Schulen und fordert auch keine Ausweitung der staatlichen Finanzierung. Ihr geht es stattdessen um eine „optimale Ausschöpfung der verfügbaren Ressourcen“.¹² An die Stelle einer weiteren öffentlichen Finanzierung soll eine neue Lastenverteilung treten: „Die durch die Erfolgsgeschichte des bundesrepublikanischen Wohlfahrtsstaates entstandene, alle Lebensbereiche durchdringende Vollversorgungsmentalität tötet die Eigeninitiative ab und muss überwunden werden. Angesichts schwindender staatlicher Ressourcen – und davon ist nicht nur der Bildungssektor betroffen – wird es in Zukunft stärker darauf ankommen, was jeder Einzelne aus eigener Kraft beitragen kann. In einer neuen Verteilung von Rechten und Pflichten zwischen Staat und Gesellschaft sind alle aufgerufen, ihren Teil der Verantwortung zum Gelingen unseres Gemeinwesens zu übernehmen und sich dadurch ein hohes Maß an verloren gegangener Freiheit zurückzuerobern.“¹³

Die Finanzierungsverpflichtung – so in der Konsequenz die geforderte Neuverteilung der Rechte und Pflichten – soll also von oben nach unten verlagert werden. Letztlich sollen die vormals eher solidarisch geschulterten Lasten zugunsten der Vermögenden (in der Hoffnung auf deren Investitionsfreude)

umverteilt werden – ein klassisch neoliberales Konzept, das die BS auch in anderen Bereichen, etwa der Gesundheitspolitik, vertritt.

Im Rahmen solcher Voraussetzungen und Forderungen fällt den Bildungsinstitutionen die besondere Aufgabe zu, die Einzelnen überhaupt erst zu befähigen, in diesem Sinne eigenverantwortlich ihre Pflichten zu erfüllen. Die Wiedergewinnung der „verloren gegangenen Freiheit“ bedeutet dabei die Rückkehr zu alten Risiken im Kampf ums Dasein: Die Individuen sollen sich in den Wettbewerb um die angeblich knapp gewordenen Ressourcen stürzen, ihre Lebensrisiken selbst schultern, auf Sicherheiten verzichten, sich den Wechselfällen des Lebens stellen, ohne dabei die sogenannten Leistungsträger der Gesellschaft finanziell zu beanspruchen. „Individualisierung“ heißt in diesem Kontext: alles selbst zu tun. Diese Situation verlangt dann nach sogenannten Schlüsselqualifikationen und der Fähigkeit zu „lebenslangem Lernen“. Denn nur, wenn alle in dieser Weise mitspielen, ersetzt Bildungspolitik die ehemalige Sozialpolitik.

Eine derartige „Eigenverantwortung“ fordert die BS auf zwei Ebenen: institutionell und individuell. Institutionell nennt sie ihr Konzept „selbstständige“ oder „autonome“ Schule, individuell geht es um die „Selbstständigkeit“ der Schülerinnen und Schüler. Beides mag zunächst recht einnehmend klingen. Man könnte dabei an eine Pluralität von selbstverwalteten Ansätzen, Versuchen und Experimenten denken. Der pädagogischen Freiheit eine Gasse!

Ohne Frage spielt die BS auf der Klaviatur solcher Bedeutungen, aber sie meint etwas anderes. Ganz im Sinne der allgemeinen Privatisierungspolitik bedeutet Autonomie hinsichtlich des Problems der schulischen Mittelknappheit zuvorderst die sukzessive Herauslösung der Schulen aus dem öffentlichen Kontext.

Auch was die „Eigenverantwortung“ jedes einzelnen Schülers betrifft, sieht es nur auf den ersten Blick so aus, als sei die BS ein Anwalt der Individualität und persönlichen Freiheit. Sie bedient sich zwar auf allen Ebenen der Terminologie individualpädagogischer Bezüge; bei genauerem Hinsehen geht es dann allerdings eher um eine Art Erziehung zur Selbstvermarktung. Die Schüler sollen also als Vorbereitung auf ein „lebenslanges Lernen“ die Eigenverantwortung für ihren gesamten Lernprozess selbst tragen, was etwa damit beginnen kann, dass sie zur „Schülerselbstevaluation“ schreiten oder sich mit Hilfe von „Schülerselbstbeobachtungsbögen“ selbst beurteilen (wobei die Lehrer freilich die Noten erteilen).¹⁴ Auf diese Weise würden die Schüler „Schlüsselqualifikationen“ anstelle auswendig gelernten Stoffes und „Kompetenzen“ anstelle von totem Wissen erwerben. Dies soll zu einer flexiblen Selbststeuerung in allen künftigen Lernsituationen führen.¹⁵

Die Kooptation der Reformpädagogik

Bei dieser Betonung von Selbstlernen und Eigenständigkeit bedient sich die BS ebenfalls bei der Reformpädagogik. Bislang hatte diese an den Schulen wenig Chancen, nun aber wird sie im Zeichen der „Bertelsmannisierung“ unter ganz neuen Vorzeichen eingeführt. Im Sinne der Selbstentfaltung der Individuen und gesteuert durch Neugierde und „intrinsische“ Motivation, soll der Unterricht, so der ursprüngliche reformpädagogische Ansatz, in erster Linie als selbst gewähltes „Projekt“ der Schüler aufgefasst und auch in der Praxis so umgesetzt werden. Die BS übernimmt scheinbar die meisten unterrichtsmethodischen Ideen der Reformpädagogik. Lehrerzentrierten „Frontalunterricht“, der tatsächlich erwiesenermaßen ziemlich ineffektiv ist, lehnt sie ab und fordert stattdessen projektorientierte und offene Unterrichtsmethoden. Ihre unterrichtspädagogische Forderung nach „Selbstständigkeit“ der Schülerinnen und Schüler scheint daher auf einen breiten gesellschaftlichen Konsens zu treffen. Mitunter könnte es so scheinen, als hätten selbst pädagogische „Idealisten“ in der BS einen authentischen Bundesgenossen. Vermutlich hat auch manch einer von ihnen die BS schon zum „Partner“ gemacht, ohne deren Ziele und Absichten verstanden zu haben. Doch dass der zentrale pädagogische Begriff der Eigenständigkeit hier in einem Kontext steht, der ihn in spezifisch neoliberaler und keineswegs konsensfähiger Weise interpretiert, bleibt ohne gründliche Beschäftigung mit dem Gesamtkonzept unerkannt.

Dabei wendet die BS den durchaus „idealistischen“ Impetus der Reformpädagogen nahezu in sein Gegenteil. Insbesondere koppelt sie ihr vordergründig individualistisches, freiheitliches und reformpädagogisches Konzept mit der Forderung nach Effizienzkontrolle. Das aus der Betriebswirtschaft übernommene „Controlling“ ist dem Erziehungsprozess jedoch nicht angemessen. Selbst wer hier keine Probleme sieht, hat bereits eine pädagogische Entscheidung getroffen, denn jede Form der Kontrolle nimmt substantiell Einfluss auf den Prozess der Erziehung selbst und bestimmt ganz wesentlich seine normative Ausrichtung. Deshalb war und ist die Frage der Beurteilung der Schüler eines der Hauptthemen der Reformpädagogik. Die Ziffernnote wird in der Regel abgelehnt. Ihre lernpsychologische

Kontraproduktivität ist ohnehin längst nachgewiesen.¹⁶ Die BS geht auf solche Fragen und Probleme nicht ein. Ganz im Gegenteil glaubt sie, dass eigentlich alles, was an Schulen geschieht, quantifizierbar ist und sich in „Kennziffern“ ausdrücken lässt.

Vordemokratisches Demokratieverständnis

Die korporatistische Leitidee der Stiftung lautet: Wie können wir es schaffen, dass die Menschen dieses betriebswirtschaftliche Führungs- und Gesellschaftsmodell akzeptieren? Es ist ja keineswegs offensichtlich, dass es ihnen Vorteile bringt, im Gegenteil: Viele erleben, wie sie zunehmend benachteiligt werden. Auch wer materiell derzeit noch keine Benachteiligungen erfährt, mag dieses Modell als einengend und unfrei erfahren. Die allgemeine Verunsicherung im Zuge der generellen „Flexibilisierung“ aller Lebensbezüge erreicht auch die gehobenen Mittelschichten. Kritische Empfindungen gar nicht aufkommen zu lassen, wenigstens passive Hinnahme, besser: aktive Zustimmung zu erzeugen, ist daher eine der wichtigen flankierenden Aufgaben der Ausrichtung einer ganzen Gesellschaft auf „Effizienz“.

Nicht zufällig ist die BS-Konzeption, ganz in der Tradition der Familie Mohn, denn auch patriarchalisch strukturiert. Dabei kommt lediglich etwas deutlicher zum Ausdruck, was dem neoliberalen Gesellschaftsmodell insgesamt zugrunde liegt. „Freiheit“, „Mitwirkung“ und „Demokratie“ sind im Verständnis der BS streng an ihren (unternehmerisch interpretierten) Effizienzzweck gebunden und werden nicht etwa „vom Volke aus“ gedacht (Art. 20, Abs. 1 GG), sondern aus der Perspektive der „Führung“. Freiheiten werden, ähnlich wie Aufgabenbereiche in einem nach diesen Vorstellungen geführten Unternehmen, von oben nach unten „delegiert“. „Freiraum und Vertrauen sind ‚Leihgaben‘“, lässt etwa Liz Mohn wissen.¹⁷

Schulen sind aus dieser Sicht ebenfalls Bereiche, in denen Freiräume als „Leihgabe“ verstanden werden, die auf dem Vertrauen der Führenden beruhen, dass die Geführten – Schüler, Lehrer und Eltern – sich angemessen verhalten. Der Unterschied zwischen einer Schule als Betrieb und einer staatlich reglementierten und bürokratisch verwalteten Einrichtung liegt jedoch darin, wie Autorität ausgeübt wird. Bei einer Bertelsmann-Schule als Betrieb erscheint sie erst einmal wesentlich „sanfter“ und gefälliger, da die Stiftung suggeriert, sich für Basisdemokratie zu engagieren. Innerhalb der reformpädagogischen Bewegung existiert schon seit langem das Konzept der „demokratischen Schule“. Es wird gegenwärtig weltweit von den Sudbury-Schulen umgesetzt. Um einen solchen Ansatz bemüht sich die BS natürlich nicht. Dennoch betont sie die Teilnahme, Mitwirkung, ja Partizipation aller am Schulprozess Beteiligten. Um was geht es ihr also tatsächlich?

Der Schlüsselbegriff der BS lautet hier „Einbindung“. Sie soll gewährleisten, dass alle konfliktfrei zufrieden sind. Dies zu bewerkstelligen, ist in der Tat eine Herausforderung. Die BS zeigt, wie man es macht, indem sie sich am patriarchalischen (bzw. eher patrimonialen) Führungsmodell des Bertelsmann-Konzerns orientiert. Es soll ein „Gefühl von ‚Ownership‘“, ein „Wir-Gefühl“ entstehen.¹⁸ Wie Betriebe seien Schulen eigentlich große Familien. Eine so verstandene „Einbindung“ geschieht durch „Teilhabe“ und „Mitverantwortung“. Im BWL-Deutsch ausgedrückt: „Corporate Identity“ durch „Corporate Communication“. Wenn dann alle alles akzeptieren und an einem Strang ziehen, werde der Erfolg nicht ausbleiben.¹⁹ Nach außen hin wird diese Strategie durch kluges „Networking“ fortgesetzt. Auch hier zeigt die Stiftung beispielhaft, wie so etwas geht. Es handelt sich um die Umsetzung des (auch für alle anderen Bereiche von Wirtschaft und Gesellschaft geforderten) „Neuen Steuerungsmodells“ oder um „New Public Management“.

Diese Art von Demokratieverständnis hat auch eine Bedeutung für das „Informationsmanagement“. Werden die Betroffenen fleißig zum „Dialog“, zur „Kommunikation“, zum „Erfahrungsaustausch“ angeregt, so kommt es quasi automatisch zu einer „Verbesserung des Informationsflusses“, der beispielsweise für das Ausbügeln von Fehlern unerlässlich ist. So gibt es in der von Bertelsmann beratenen Schule jede Menge „Mitwirkung“: Schul- und Klassensprechtage, Elternstammtische, Gesprächsrunden, Qualitätsteams, Strategietreffen und Interpretations-Workshops wechseln sich ab. Personalkommissionen oder Lehrerräte versammeln sich zum „datengestützten Erfahrungsaustausch“ und unterstützen in Form eines „Co-Managements“ vertrauensvoll die Schulleitung.

Es ist schwer zu sagen, welches Demokratiemodell hier Pate gestanden haben soll. Ist es dasjenige von Rousseau, in dem alle intuitiv erkennen sollen, dass sie im Grunde das Gleiche wollen? Handelt es sich um den „demokratischen Zentralismus“, wie ihn die kommunistischen Parteien pflegten (die Führung gibt den Kurs vor, aber alle beteiligen sich rege an der Zustimmung)? Oder stammen diese Vorstellungen schlicht aus vordemokratischen Zeiten und werden nur in „postmoderne“ Begriffe gekleidet? Womöglich spielt das im „nachideologischen Zeitalter“ auch einfach keine Rolle mehr. Hauptsache, es funktioniert. Betriebswirtschaftlich, versteht sich.

- 1 Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung, Wien 2006, S. 36.
- 2 Zur Politik der Bertelsmann-Stiftung vgl. auch Thomas Barth und Oliver Schöller, Der Lockruf der Stifter. Bertelsmann und die Privatisierung der Bildungspolitik, in: „Blätter“, 11/2005, S. 1339-1348; Rudolph Bauer, Global Player Bertelsmann, in: „Blätter“, 8/2007, S. 1003-1009; ders., Bertelsmann: Kommerz statt Kommune, in: „Blätter“, 7/2006, S. 863-869.
- 3 Cornelia Stern u.a. (Hg.), Bessere Qualität in allen Schulen, Gütersloh 2006, S. 16.
- 4 Bertelsmann-Stiftung, Verantwortung für Qualität. Ein neues Steuerungsmodell für die Schule, in: „Podium Schule“, 1/2004, S. 1.
- 5 Ebd., S. 2.
- 6 Bertelsmann-Stiftung, Heinz-Nixdorf-Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ein Projekt der „Gemeinschaftsinitiative Soziale Marktwirtschaft“. Abschlussbericht August 2002, S. 5 und 11.
- 7 Vgl. z.B. Reinhard Mohn, Die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmers, München 2003; ders., „Ein Segen, dass uns das Geld ausgeht“. Interview mit R. Mohn, Gütersloh 1996; Liz Mohn, Führung und Unternehmenskultur als Erfolgsfaktoren der Zukunft, in: dies. u.a. (Hg.), Werte. Was die Gesellschaft zusammenhält, Gütersloh 2007, S. 185-198.
- 8 SEIS macht Schule transparent. Der Weg zum Qualitätsverständnis, www.seis-deutschland.de.
- 9 Stern u.a., a.a.O., S. 16.
- 10 SEIS macht Schule transparent, a.a.O.
- 11 Cornelia Stern, Julia Mahlmann und Eric Vaccaro, Qualitätsentwicklung braucht Steuerung, Erfahrungen mit der Bestimmung, Messung und dem Vergleich von Qualität in einem internationalen Kontext, 2003, S. 2.
- 12 Wilfried Lohre (Hg.), Schule & Co. Projektreport 1, Gütersloh 1998, S. 10.
- 13 Christof Eichert, Für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Aufbruch für Bildung, in: „Forum“, 2/2005, S. 7.
- 14 Bertelsmann-Stiftung, Weiterentwicklung durch internationalen Qualitätsvergleich, in: „Podium Schule“, 2/2001, S. 3.
- 15 Wilfried Lohre und Heinz Klippert (Hg.), Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur, Gütersloh 1999, S. 13ff.
- 16 Vgl. Hans-Peter Waldrich, Der Markt, der Mensch, die Schule. Selektionsmaschine oder demokratische Lerninstitution, Köln 2007, S. 42ff.
- 17 Liz Mohn, a.a.O., S. 193.
- 18 Stern u.a., a.a.O., S. 28.
- 19 Bertelsmann-Stiftung, Was ist eine gute Schule für mein Kind? November 2002.

(aus: »Blätter« 9/2009, Seite 73-81)



Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen

Das dreigliedrige Schulsystem darf keine Zukunft haben!

Ein Plädoyer für die inklusive Schule und die differenzierte Sekundarschule

Die staatlichen öffentlichen Schulen in Deutschland sind eine gigantische abenteuerliche Sortiermaschinerie, und zwar von Anfang an: Nicht einmal alle Kinder gehen in eine gemeinsame Grundschule, denn die Kinder mit Handicaps werden aussortiert und dadurch, wenn sie Pech haben, für ihr Leben benachteiligt. Die sogenannten „Regelschulen“ sind für „normale“ Kinder vorgesehen, die anderen wurden und werden abgesondert.

In der Grundschule sind zu Anfang allemal lernbegierige und lernwillige Kinder beisammen. Die Lehrerinnen gehen in der Regel mit Geschick und Geduld auf die Kinder ein, mit Fantasie und Engagement auf individuellen Förderbedarf, wenn Kinder Defizite mitbringen: sozial, sprachlich, kognitiv. Die Kinder fühlen sich wohl, aber nicht wenige merken bald, dass die Sache einen Haken hat: Zu viel Aufmerksamkeit wird darauf konzentriert, was man nicht kann oder falsch gemacht hat oder eben nicht verstanden hat. Es beginnt die Unterscheidung der „Besseren“ und der „Schlechteren“. Bei vielen Kindern stellt sich dann die sogenannte „Schulmüdigkeit“ ein, was aber nichts anderes ist als die gesunde Reaktion des Organismus auf eine Situation, die er eigentlich vermeiden möchte. In der dritten Grundschulklasse nimmt die Sache für viele Schülerinnen und Schüler dramatische Formen an, denn ein Jahr später, auf der Hälfte von Klasse 4, wird entschieden, wer zu den Erfolgreichen und zu den weniger Erfolgreichen gehört, und das bemisst sich daran, wie die Empfehlung für die weiterführende Schule lautet: Hauptschule - Realschule - Gymnasium (bzw. Gesamtschule).

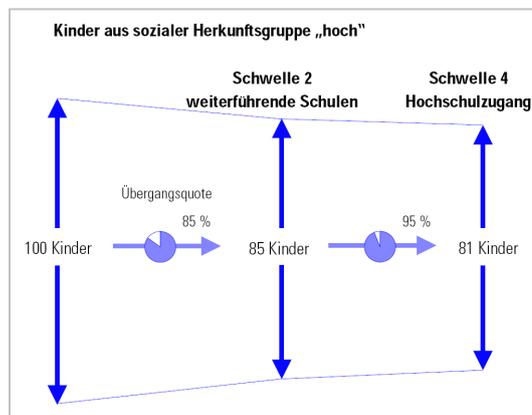
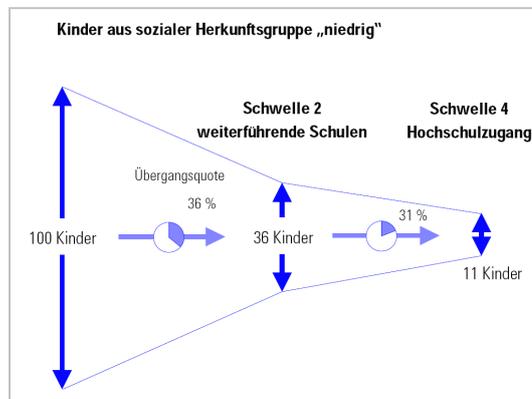
Also machen die Eltern Druck und engagieren auch, wenn sie es bezahlen können, die private Nachhilfe, damit nur eines nicht eintritt: die Empfehlung für die Hauptschule, die gar keine „weiterführende“ ist, sondern die „Restschule“ der Verlierer. Die Realschulempfehlung wird akzeptiert, weil der Abschluss dieser Schule am ehesten den Eintritt in eine Berufsausbildung ermöglicht. Aber das Ziel ist – der Logik dieses Sortiersystems folgend – der bestmögliche Anschluss und damit auch der höchstwertige Abschluss: also eine Gymnasialempfehlung mit Aussicht auf das Abitur. Zwar können nach der Hauptschule der „mittlere“ Abschluss und nach der Realschule die Hochschulreife nachgeholt werden, aber diesen Aufstieg auf diesen Wegen zum nächst höheren Abschluss bewältigt nur eine winzige Minderheit.

Im Klartext gesprochen: Der Kampf um spätere Einkommens- und Sozialchancen, um die Teilhabe an den kulturellen Gütern in unserer Gesellschaft und um die Möglichkeiten selbstbestimmter Lebensführung beginnen für Jungen und Mädchen im Alter von 9 und 10 Jahren.

Die Teilhabeberechtigung an diesen Chancen ergab sich in der vordemokratischen Ständegesellschaft automatisch aus dem Geburtsstand, in den man hineingeboren wurde, oder aus der Geschlechtszugehörigkeit oder aufgrund zufälliger Umstände, wenn Eltern ihren Kindern z. B. eine Schulbildung ermöglichen wollten, es sich leisten konnten und auch die lokalen Möglichkeiten dazu vorhanden waren.

Die Teilhabeberechtigung in der demokratischen Leistungsgesellschaft muss sich jedoch herleiten aus individuellen Qualifikationen und Lebensleistungen. Alle Angehörigen der jungen Generation sind daher zur Wahrnehmung ihrer späteren Bürgerrechte und Bürgerpflichten gehalten, diese Qualifikationen möglichst breit und tief und auf dem Weg der individuellen Begabungen und Kompetenzen – wie denn auch sonst? – zu erwerben und auszubilden. So steht es in allen Verfassungen und Schulgesetzen der Bundesländer.

Der Verfassungstheorie entspricht bekanntlich nicht immer die Verfassungswirklichkeit, und im Bereich des Schulwesens ist die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit an der entscheidenden Sortierstelle – am Ende der Grundschulzeit – besonders krass. Die dort zu treffenden Entscheidungen sind in Deutschland in extrem hohem Maße abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Elternhäuser: Ein Kind aus der gebildeten Mittelschicht hat eine siebenmal größere Chance, eine Hochschule zu besuchen, wie ein Kind aus einer „unteren“ Schicht, von der noch stärkeren Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund gar nicht zu reden.



Quellen: Statistisches Bundesamt, 2000; 17. Sozialerhebung 2003
 Berechnungen des Deutschen
 Im Alter von 9 oder 10
 schulischen Bewertungen
 Begabungs- und
 erworbenen
 nicht nur schulische! –
 Heranwachsenden
 abenteuerlich oder
 diese Empfehlungen im
 und Argumenten gerechtfertigt werden können, zumal ja am Ende der vierjährigen Grundschule erst einige wenige

Sonderauswertung Mikrozensus 1996 und
 und Studienanfängerbefragung 2000,
 Studentenwerks
 Jahren wird also anhand von
 und keineswegs anhand von
 Leistungspotentialen oder gar
 Qualifikationen über die – eben
 Zukunft der Kinder und
 entschieden. Das kann man
 unverantwortlich nennen, weil
 Zweifelsfall gar nicht mit Daten

Grundlagen der schulischen Elementarbildung für weitere Bildungsgänge gelegt sind; weil bestimmte Begabungen nur ausnahmsweise hervortreten konnten; weil ausschlaggebende Qualifikationen und Einstellungen erst noch erworben werden müssen.

Diese Sortiermaschinerie stellt auch juristisch-verfassungsrechtlich eine bedenkliche Praxis dar, weil sie mit den Rechten auf Bildung und Erziehung, auf schulische Ausbildung und berufliche Qualifizierung kollidiert, wie sie in Verfassungen, Gesetzen und ratifizierten UN-Konventionen fixiert sind.

Dieser Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen zur Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems muss besonders betont werden; denn die Debatte über die Schulstruktur, die üblicherweise mit Parteitagbeschlüssen und mit pädagogischen Beschwörungsformeln instrumentiert wird, muss zurückgeführt werden zum einen in den politisch-ethischen Argumentationszusammenhang unseres demokratisch verfassten Gemeinwesens – die Frage „Wie sichert die staatliche Ordnung Freiheit und Gleichheit?“ – und muss zum andern eingebettet werden in den pädagogischen Argumentationszusammenhang unseres Menschenbildes: die Frage „Wie werden Ermutigung zur Selbstentwicklung, Befähigung zur Selbstbestimmung und Herausforderung zur Selbst- und Mitverantwortung ermöglicht?“

Dieser Ausgangspunkt erfordert, dass wir auf eine Reihe von Fragen Antworten suchen müssen. Sie lauten:

- Welchen Hintergrund hat dieses Sortiersystem nach Klasse 4, das in den 27 Mitgliedsländern der EU nur von 16 praktiziert wird, nämlich – wie spöttisch gesagt wird – von 15 deutschen Bundesländern und Österreich... ?
- Woher bezog oder bezieht es seine Rechtfertigung?
- Erscheint es nur deshalb so stabil, weil man seine katastrophalen ökonomischen Folgen nicht beachtet?
- Gab und gibt es Alternativen?
- Welches sind die Grundsätze, nach denen eine differenzierte demokratische Leistungsschule anstelle der überkommenen Standesschule eingerichtet werden muss?

Die Sortiermaschine entstammt den vordemokratischen Vorstellungen der Standesgesellschaft im 19. Jahrhundert. Die Kinder des „einfachen Volkes“ besuchten die Volksschule und lernten dort Lesen und Schreiben, Rechnen und Religion. Das musste reichen für ein Arbeitsleben auf dem Bauernhof oder als Dienstmädchen und für eine Lehrlingsausbildung in Handwerk und Handel. Die Kinder des „bürgerlichen Mittelstandes“ besuchten die Bürgerschule (heute: Realschule), um sich durch eine „mittlere Bildung“ auf eine Ausbildung für ihre selbständige Tätigkeit als Gewerbetreibende vorzubereiten und um durch die sog. „Mittlere Reife“ das „Einjährige“ zu erlangen: nämlich die Befreiung vom dreijährigen Militärdienst zugunsten eines nur einjährigen; denn die lange Soldatenzeit hinderte die Bürgersöhne am zügigen Hineinwachsen ins Geschäftsleben. Das Wirtschafts- und Bildungsbürgertum erstrebte für seine Söhne (und später auch für die Töchter) eine „höhere Bildung“ in den Gymnasien, die als einzige mit dem „Zeugnis der Reife“ auch die Berechtigung zum Universitätsstudium verliehen. Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht bekamen „ihre“ Schulen für „ihre“ Kinder, diese bekamen damit ihre jeweiligen Startchancen ins Erwachsenenleben, und daran hat sich bis heute in Deutschland strukturell nichts geändert. Empfehlungen für die weiterführenden Schulen nach der Grundschule folgen – von Ausnahmen abgesehen – den Definitionsmerkmalen der Unter-, Mittel- und Oberschichten des 19. Jahrhunderts, auch wenn sich die jeweiligen Schichtzugehörigkeiten in ihren sozial-kulturellen Merkmalen gewandelt haben. Zudem haben sich die Bildungserwartungen der Mittel- und Oberschichten weitgehend einander angeglichen: Angesagt ist der Besuch eines Gymnasiums bzw. einer Gesamtschule für den höchstmöglichen Abschluss als Einstieg in eine bestmögliche (akademische) Ausbildung, so dass die Gymnasien mit ihren ständig steigenden Schülerzahlen und ihren zahlreichen Profilen die eigentliche „Haupt“-Schule geworden sind. Die allgemeinbildenden Gymnasien mit alt- oder neusprachlichem oder naturwissenschaftlichem Profil, Technische und Berufliche, Sozialpädagogische und Hauswirtschaftliche Gymnasien und andere mehr ermöglichen Abschlüsse nach Begabungs-, Neigungs- und Leistungsdifferenzierungen am Ende der Sekundarstufe II, die den Absolventen der Hauptschule oder der Sekundarstufe I in eben dieser Differenzierung skandalöserweise vorenthalten werden.

Benachteiligungen oder Begünstigungen finden also nicht nur beim Verlassen der Grundschule statt, sondern werden heute konsequent fortgeführt bis zu den Abschlüssen der Sekundarstufen I und II (Mittlere Reife, Abitur). Das dreigliedrige Schulsystem hat sich also nicht nur nicht bewährt – wie so mancher Verteidiger tönt –, sondern es ist der Grund für eine überaus brisante sozialpolitische Zeitbombe: Es sind immer noch 100.000 junge Leute pro Jahr, denen der Staat die Schulpflicht auferlegt hatte, ohne seiner eigenen Bringschuld nachgekommen zu sein: nämlich der Gewährung eines anschlussfähigen Abschlusses. Zehntausende junger Menschen, die in unseren sozialen Sicherungssystemen auf Dauer Leistungsempfänger bleiben werden und keine Leistungserbringer werden können, landen in einem „ausbruchsicheren Gefängnis“ ihrer lebenslangen strukturellen Benachteiligung in Armut, wie Jutta Allmendinger, die Präsidentin des Berliner Wissenschaftszentrums für Sozialforschung, es drastisch formulierte.

Die Forderung nach Abschaffung dieser Sortiermaschinerie entspringt keiner chimärischen „Idee der Chancengleichheit“ oder „sozialdemokratischer Gleichmacherei“ oder wie sonst noch ebenso abwegige wie ignorante Einwürfe lauten mögen. Diese Forderung ergibt sich vielmehr aus der Einsicht in die Tatsache, dass dieses Sortiersystem selber eine Quelle sozialer Ungleichheit geworden ist, was wegen Verfassung und Gesetz in dieser Form nicht hingenommen werden kann. Warum nicht?

Der demokratische Staat hat für seine Gesetzgebungs- und Regierungstätigkeit im Rahmen der Verfassung und der Gesetze die Grundsätze der Teilhabe- und Verteilungsgerechtigkeit zu beachten. Er hat aber auch als Anbieter von schulischer Erziehung, Bildung und Qualifikation für den Erwerb von Berechtigungen auch den Grundsatz einer beschützenden Gerechtigkeit zu beachten, u. zw. hinsichtlich der Zugangsgerechtigkeit bei der Teilhabe an öffentlichen materiellen und kulturellen Gütern. Bei der Teilhabe- und Verteilungsgerechtigkeit wird darauf geachtet, dass – wie es treffend heißt – „jeder zu seinem Recht kommt“, zu dem, worauf er billigerweise Anspruch erheben kann, weil es ihm zusteht. Die beschützende Gerechtigkeit soll dafür sorgen, dass es beim Zugang zu Bildung und Beruf gar nicht erst zu ungerechtfertigten Benachteiligungen kommt, weil z.B. der betreffende junge Bürger aus Gründen, die er nicht zu vertreten hat, sich nicht zu seinem Recht verhelfen kann. Genau dies ist aber im Schulbereich der Fall, wenn die Kinder im Alter von 9 oder 10 Jahren bürokratischen Schullaufbahnentscheidungen unterworfen werden, die aufgrund nur ausnahmsweise möglicher Korrekturen lebenslängliche Benachteiligungen zur Folge haben können. Die Sortiermaschinerie verstößt gegen die Grundsätze der beschützenden und der Zugangsgerechtigkeit und darauf folgend gegen die Teilhabegerechtigkeit.

Die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems sowie die Einführung eines inklusiven Systems für die Kinder mit Handicaps wird im Namen einer Chancengerechtigkeit gefordert, die als Ausfluss des Grundsatzes der beschützenden Gerechtigkeit im größtmöglichen Umfang die Zugangsgerechtigkeit sicherstellen will. Genau dies waren auch die Überzeugungen der Begründer unseres modernen Schulwesens im frühen 19. Jahrhundert. Wilhelm von Humboldt, gewöhnlich als Urheber des modernen Gymnasiums als Eliteanstalt missverstanden, beharrte darauf, dass für den individuellen Schulweg und Schulabschluss nur der individuelle Entwicklungsgang des Schülers ausschlaggebend sein dürfe und nicht die späteren unterschiedlichen Anforderungen an Ausbildung und Beruf, denn man könne ja gar nicht wissen, welchen Beruf und Lebensweg ein Schüler nach der Schule einschlagen werde. Humboldt war – in heutiger Sprache – der Befürworter einer gemeinsamen Schule für alle Kinder nach der Elementarschule in der Form einer differenzierten Gesamtschule mit differenzierten Abgangsprofilen. Sein Mitstreiter, der Berliner Theologe Schleiermacher, wurde konkreter: „Ist einmal das Urteil [!] gesprochen, dass jemand sich nur für die niedere Lebenstätigkeit eigne: so ist er von allen anderen Geistestätigkeiten meist ausgeschlossen, und er hat, wenn nun nachher dennoch Höheres in ihm sich regt, unendliche Schwierigkeiten zu überwinden, ehe er sich durcharbeitet.“ „Die Hauptsache ist, dass die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insofern sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd.“ Schleiermacher plädierte für gerechte Startchancen, für Zugangsgerechtigkeit, nicht für „Gleichmacherei“, sondern „gleichmachend“ bedeutete für ihn, Benachteiligungen nach Möglichkeit gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. auszugleichen, jedem zu seinem optimalen Abschluss zu verhelfen und so (Schleiermacher) das „demokratische Prinzip“ der differenzierten Leistungsschule gegen das „aristokratische Prinzip“ der Standesschule zu etablieren.

Nebenbei sei ein weiterer Grund erwähnt, warum das Sortieren der Kinder nach der 4. Klasse ebenso unsinnig wie unverantwortlich ist. Die Hirnforschung belehrt uns darüber, dass das Frontalhirn – der Ort unseres differenzierten Denkens und Argumentierens – erst im Alter von 12, 13 sozusagen „in Betrieb“ genommen wird, längst bekannt als jene Phase in der Pubertät, wo als Zeichen dieses Prozesses die Rechthaberei und die Argumentierwut der Heranwachsenden altbekannte Phänomene sind. Just in dieser Phase käme es darauf an, sie als Chance zu ergreifen für intellektuelle Herausforderungen, um zu sehen, wohin beim einzelnen Schüler die Reise gehen könnte oder gehen wird. Eine Entscheidung über ein Abschlussprofil eines schulischen Bildungsgangs darf daher in der Regel kaum vor dem 14. Lebensjahr fällig werden und auch dann erst nach einer gehörigen Phase der Orientierung und Selbsterprobung.

Der Umbau der bisher getrennt geführten Haupt- und Realschulen und Gymnasien zu Sekundarschulen ist keine technische Organisationsfrage und mit dem Auswechsellern der Türschilder zu erledigen. Dieser Umbau erfordert anders ausgebildete Lehrkräfte, andere Lehr- und Arbeitspläne, andere Schulgebäude mit Arbeitsräumen (auch für die Lehrer), Projekträume und Studios, Ateliers und Labors, Übungsräume für Chor und Orchester, Theater, Zirkus und Bewegung, einen Speisesaal (und bitte keine „Kantine“!), eine Cafeteria, Rückzugs- und Ruheräume, die intensive und daher nicht einflusslose Mitarbeit der Eltern – kurzum all das, was eine gute Schule im Ganztagsbetrieb ausmacht. Daran sollte hier wenigstens erinnert werden.

Schauen wir uns nun die Merkmale der Sekundarschule und ihrer zwei Stufen Sekundarstufe I und II näher an.

Der erste Grundsatz des Schulumbaus lautet: Länger gemeinsam lernen. Die Grundschule muss vom Druck der zweifelhaften Empfehlungen befreit werden. Den Kindern muss besonders beim Übergang ins Jugendalter die Erfahrung der schützenden und stützenden Solidargemeinschaft der Gleichaltrigen ermöglicht werden. Kinder mit Handicaps müssen erfahren, dass sie mitgenommen werden; gesunde Kinder dürfen die beglückende Erfahrung machen, als Helfer nützlich zu sein. Länger gemeinsam lernen setzt aber auch Innere Differenzierung voraus, denn der demokratische Grundsatz der Gleichheit und Gleichberechtigung bedeutet praktisch, dass Ungleiches ungleich behandelt werden muss, weil sonst grobe Ungerechtigkeiten entstehen können. Da die Lernpotentiale und die Interessenrichtungen der Kinder ungleich sind, aber jedes zu seinem Recht kommen muss, sind standardisierte Forderungen, Vergleichsarbeiten und Bewertungen der Ruin pädagogisch gerechter Schulen, vom Verstoß wiederum gegen den Grundsatz der Zugangsgerechtigkeit ganz abgesehen. Die staatlich verordnete Pflichtschule darf sich nur an Mindestanforderungen orientieren, muss sich um deren Erreichen durch alle Schüler bemühen, und erst darauf aufbauend darf sie zusätzliche Angebote machen oder zusätzliche Leistungen für zusätzliche Berechtigungen einfordern.

Leistungsdifferenzierungen sollen nicht dem Ausieben dienen, sondern sind Ausdruck des zweiten pädagogischen Grundsatzes, der in der Sekundarschule gelten soll: Individualisierung. Jedem Schüler muss es möglich sein, aufgrund seiner maximalen Anforderungen an sich selbst zu für ihn optimalen Entwicklungs- und Leistungspotenzialen zu kommen und zu einer realistischen Selbsteinschätzung. Das Erlernen einer realistischen Selbsteinschätzung ist vor allem auch ein sozial-kommunikativer Prozess in der Gleichaltrigengruppe, und die Selbstfindung der eigenen Individualität muss zugleich das Gemeinschaftsleben im Auge haben, das den Einzelnen und seine Individualität trägt, stützt und schützt. Individualisierung ist demnach auf der einen Seite ein Strukturprinzip der Unterrichts- und Lernorganisation, auf der anderen Seite ein pädagogisches Prinzip der Wertschätzung der Eigentümlichkeit eines jeden jungen Menschen.

Deshalb gilt drittens als Strukturprinzip der Sekundarschule: Individuelle Differenzen der Schüler und inhaltliche Differenzierungen der Schulangebote und Schulabschlüsse müssen einander entsprechen. Kein Kind hat seine angeborenen Stärken und Schwächen zu vertreten, demzufolge darf es bei gehöriger eigener Anstrengung weder benachteiligt noch auf Kosten anderer begünstigt werden. Wenn die allgemeine Schulpflicht gilt, müssen alle Jungen und Mädchen davon ausgehen können, dass sie angesichts ihrer unterschiedlichen Herkunft, ihrer unterschiedlichen Begabungen und Potenziale, ihrer unterschiedlichen Erwartungen und Lebenspläne diejenigen Schul- und Ausbildungsangebote finden, die ihnen zu den von ihnen angestrebten und für sie optimalen Abschlüssen und Anschlüssen verhelfen.

Die Sekundarschule bietet diese differenzierten Schulwege und Abschlüsse in den Sekundarstufen I und II an, sowohl im allgemeinbildenden und im berufsvorbereitenden bzw. berufsbildenden Bereich sowie im Übergang zu den Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen. Inhaltliche Differenzierungen sollten eben nicht, wie heute, individuelle Differenzen erzeugen oder gar Gewinner und Verlierer zu produzieren, sondern dazu dienen, die unterschiedlichen Potenziale der Schüler zu erkennen, um sie insgesamt zu pflegen und zu fördern. Die Schule heute sieht in diesen Unterschieden keine Chance, sondern – ein Problem, das sie auf bekannte Weise auf dem Rücken der schwächeren Schüler ablädt.

Daraus ergeben sich praktische strukturelle Konsequenzen für die Organisation der Sekundarschule:

- Die erfolgreiche integrative pädagogisch-didaktische Arbeit der Grundschule wird für alle Kinder gemeinsam fortgesetzt.
- Das Sitzenbleiben wird abgeschafft: Es ist sinnlos und kostet jährlich einige Milliarden.
- Die Schülerinnen und Schüler werden nach der Grundschule nicht mehr auf verschiedene Schulformen verteilt, sondern verbleiben in der gemeinsamen Sekundarstufe I und großenteils auch in der Sekundarstufe II. Nach und nach werden unterschiedliche schulische Bildungswege und Profile angeboten, nach Neigung und Leistung, was alle weiterführenden reformpädagogischen Schulen seit 100 Jahren erfolgreich praktizieren.
- Der eine Bildungsweg kann bereits im Rahmen der Pflichtschulzeit im engen Zusammenwirken von Schulen und Einrichtungen der Berufswahl, der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung zu einem Kompetenzprofil führen, das den Eintritt in eine Berufsausbildung ermöglicht. Die Abnehmer in Industrie und Handwerk, Handel und Dienstleistung legen neben dem schulischen Grundwissen größten Wert auf die Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen, die bisher sträflich vernachlässigt werden. – Ein anderer Bildungsweg orientiert sich in seinen Übergangskompetenzen eher an anschließenden schulischen Bildungswegen, auch im beruflichen Bereich, und hat eine enge Affinität zum sog. Mittleren Abschluss, so dass auch hier die Übergänge in die Sekundarstufe II (herkömmlich: die gymnasiale Oberstufe) ohne großen Aufwand möglich sind.

- In dieser neuen Struktur sollen junge Leute nicht an schulischen Normerwartungen scheitern, die noch dazu für die nachschulischen Abnehmer zumeist ohnehin belanglos sind. Es darf keinen Absolventen der Sekundarschule als Pflichtschule mehr geben, der kein anschlussfähiges Übergangszertifikat bekommt. Bei denjenigen Schülern, die mit der Erfüllung der generellen Abschlussanforderungen Schwierigkeiten haben, sollte man von diesen generellen Anforderungen absehen und individuelle Anschluss- und Übergangsqualifikationen attestieren. Das kann den Einstieg in eine Ausbildung bedeuten, die sonst verschlossen geblieben wäre; unter der Hand wird dies in Absprache mit den Ausbildungsbetrieben vielerorts längst praktiziert. Gymnasiasten streben ein Studium ohnehin auf einem Fachgebiet ihrer Interessen und Stärken an. Generell: Kein junger Mensch kommt auf die hirnrissige Idee, nach der Schule eine Ausbildung auf dem Gebiet seiner Schwächen anzustreben. Also besteht keine Veranlassung und schon gar keine Berechtigung, ihn scheitern zu lassen auf dem Weg zu einem Ziel, das er ja gar nicht anzustreben gedenkt und wo er im Sinne der späteren Teilhabegerechtigkeit auch niemandem in die Quere kommt!
- Im Rahmen der schulischen Angebote können die Schüler durch individuelle Kombinationen von Kursen und Qualifikationen, aber auch durch ihr soziales oder kulturelles Engagement innerhalb und außerhalb der Schule ihre eigenständigen Bildungsbemühungen um Fach- und Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung dokumentieren.

Eingangs war begründet worden, warum die Schulstrukturfrage keine parteipolitische oder pädagogische Geschmacksfrage sein darf und kann, sondern eng mit den normativen ethischen Grundüberzeugungen unserer Staats- und Gesellschaftsordnung zusammenhängt und demzufolge die Rechte des Souveräns zu beachten hat: Freiheit und Gleichheit auf der einen und die Menschen- und Bürgerrechte auf der anderen Seite. Freiheit und Gleichheit bedürfen einer immerwährenden Ausbalancierung. Das lässt sich aber nicht durch bürokratische Vorschriften ein für allemal regeln, sondern bedarf in jedem Einzelfall aufgrund der beschützenden Gerechtigkeit sowohl einer individuellen Abwägung als auch einer Korrekturmöglichkeit im System. Das spricht für die relative Autonomie der Einzelschule sowie der für sie und in ihr Verantwortlichen und für die stärkere Berücksichtigung des Elternrechts, woraus Eltern aber auch Pflichten erwachsen, die ihnen erläutert und von ihnen eingefordert werden müssen.

Aus diesen Grundsätzen entspringt der eingangs erwähnte pädagogische Auftrag der staatlichen öffentlichen Schule, junge Leute zur Selbstentwicklung zu ermutigen und zur Selbst- und Mitverantwortung zu befähigen. Schule ist keine Veranstaltung zur Erzielung von PISA-Punkten, sondern sie ist – wie es ein Reformpädagoge vor fast 100 Jahren formulierte – Hilfe „im Dienste der werdenden Persönlichkeit“. Deshalb kann und muss der unaufgebbare pädagogische Auftrag der staatlichen öffentlichen Schule gegebenenfalls im Widerstand des Personals gegen die bürokratischen Zwänge der Institution und für die Rechte der Person wahrgenommen werden. Wo dies nicht gelingt und die administrativen Zwänge und Hürden unerträglich werden, schreiten beherzte Eltern und Lehrer zur Gründung selbstverantworteter Freier Schulen, gegen deren Genehmigung – unter Beachtung bestimmter Anforderungen – unsere Verfassung kein Kraut wachsen lässt. Täglich sind es in der Bundesrepublik eine oder zwei.

Schulpolitik ist Gesellschaftspolitik. Schulpolitik ist Sozialpolitik. Schulpolitik ist Zukunftspolitik. Durch sie wird mitentschieden, wie wir in unserer Gesellschaft künftig zusammenleben werden. Die Erfahrungen und Bewertungen dieses Zusammenlebens werden in der gemeinsam Schulzeit und Schulerfahrung grundgelegt. Wenn man jährlich einige Zehntausend junge Leute auf die Straße stellt – sie sind „nicht zu gebrauchen“ und dadurch „sozial geköpft“, wie vor 150 Jahren Gottfried Keller im „Grünen Heinrich“ sagte –, dann darf man sich nicht wundern, dass schon heute die Sozialarbeit und die Jugendhilfe, aber auch die Hilfsmaßnahmen nach den Vorgaben des Sozialgesetzbuches aus dem Europäischen Sozialfonds angesichts des hier angesammelten Ausmaßes an Entmutigung und Demütigung kaum mehr etwas ausrichten können.

Statt junge Menschen in der Schulzeit zu sortieren, gegeneinander auszuspielen und viele zu entmutigen, sollten sie stattdessen Gemeinsamkeit und Solidarität erfahren und Ermutigung und Stärkung erleben in und durch Gemeinschaft. Denn das ist der Stoff, aus dem unser aller Zukunft gemacht ist. Aber der Stoff bedarf einer Strukturierung und eines Mediums seiner Wirksamkeit – und das ist die differenzierte Sekundarschule I und II für alle Kinder und Jugendlichen: für jeden nach seinen Bedürfnissen und Erwartungen, für jeden nach seinen Neigungen und Potentialen, für jeden nach seinen Möglichkeiten und Leistungen.

Diese Schule gewährleistet Freiheit und Gerechtigkeit durch die Differenzierung der Anforderungen sowie durch die inhaltlich-curriculare Verschiedenheit ihrer Abschlüsse und Anschlüsse; sie fordert die Schüler heraus, und sie hilft den Lehrkräften, ihren pädagogischen Auftrag erfüllen zu können. Sie ist die Schule des ermutigenden Engagements, der Leistungsbefähigung für sich und andere und dadurch die Schule der Demokratie.

Nachweise

Einige Überlegungen hinsichtlich der Gerechtigkeitsthematik sind mit Nachweisen versehen in der Abhandlung des Vf. „Eine gemeinsame Schule für alle!? Chancengerechtigkeit durch Individualisierung“, in: *Lehrern und Lernen* 34 (2008), H. 1, S. 11-19. – Volltext auch unter www.forum-kritische-paedagogik.de

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen
Tel. 07071 / 61876 , Email uherrmann-tuebingen@t-online.de
www.medienfakten.de/uherrmann/
www.forum-kritische-paedagogik.de
www.paedagogisches-journal.de



Quelle: [/www.studis-online.de/HoPo/Bildungsstreik/einfluesterer.php](http://www.studis-online.de/HoPo/Bildungsstreik/einfluesterer.php)
Abdruck einer Printversion aus dem BdWi-Verlag

Oliver Schöllner

Die Einflüsterer - Lobbying in der Bildungspolitik

In der Bildungspolitik vollzieht sich kontinuierlich ein Paradigmenwechsel: Gesellschaftliche AkteurInnen unterschiedlichster politischer Couleur wenden sich von der Vorstellung kostenlos verfügbarer Bildung ab und fordern die Einführung eines Bildungssystems mit privater Finanzierungsbeteiligung. Bemerkenswert ist die damit verbundene Überzeugung, dass mit einer privatwirtschaftlichen Beteiligung an der Leistungserbringung im Bildungssystem die Aufhebung sozialer Ungleichheit einhergehe. Mit dieser Verschiebung bildungspolitischer Argumentationsmuster setzt sich *Oliver Schöllner* kritisch auseinander.

Wie eine Meinung in einem Kopf entsteht - Bildungspolitische Einflussnahme von Stiftungen und Sachverständigenräten

Seit Beginn der 1980er Jahre gab es immer wieder vereinzelte Versuche, Modelle einer privaten Bildungsfinanzierung im bundesdeutschen Bildungswesen einzuführen. Langsam aber stetig vollzog sich die von der liberal-konservativen Bundesregierung angestrebte *"geistig-moralische Wende"*. Die Umstellung des BAföG auf Darlehensbasis 1983 war der erste Schritt in Richtung einer Monetarisierung des Bildungssystems. Demgegenüber blieben Versuche der Etablierung einer Debatte über privatfinanzierte Studienbeitragsmodelle lange Zeit erfolglos. Zehn Jahre später entwickelte sich die Diskussion über Studiengebühren zum Dauerbrenner. So diagnostizierte Torsten Bultmann 1995 den bildungspolitischen Diskurs als ein disparates politisches Gemisch, *"welches durchaus das Terrain für eine absehbare reale Einführung von Studiengebühren ebnet, solange sich keine politisch nachdrückliche Gegenöffentlichkeit herausbildet, welche dieses Vorhaben unter Berufung auf eine bürgerrechtlich-sozialstaatliche Bildungskonzeption prinzipiell attackiert."*¹

Hegemonialer Diskurs

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre verdichtete sich das politische Gemisch zu einem hegemonialen Diskurs. Vor dem Hintergrund eines weitreichenden gesellschaftlichen Konsenses über die Notwendigkeit einer Reform des deutschen Bildungssystems beteiligten sich Personen, Organisationen und Verbände des gesamten gesellschaftlichen Spektrums an der Debatte mit dem Ziel einer grundlegenden Transformation. Über politische Grenzen hinweg setzte sich die Einsicht durch, das deutsche Bildungssystem kranke an strukturellen Blockaden und bedürfe daher eines grundlegenden Umbaus. So gelte es, die Bildungsinstitutionen "aus der Umarmung des Staates" zu befreien. Als neues Steuerungsinstrument sollte vermittelt über einen Globalhaushalt die Ordnungsmacht des Geldes staatliche Regulationsmechanismen ersetzen und auf diese Weise die Autonomie der Bildungseinrichtungen stärken. Erst einmal herausgebrochen aus dem Prokrustesbett vermeintlicher "staatlicher Überregulierung", meinte man, dem auf diese Weise freigesetzten "Rohstoff Bildung" eine neue Form geben zu können.

Einen institutionellen Ausdruck fanden die Aktivitäten in der Gründung zahlreicher Bildungskommissionen. Den Auftakt machte 1992 die *Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen*, die 1995 ihren Bericht vorlegte.² Ein Jahr später beschäftigte sich die *Hochschulrektorenkonferenz* intensiv mit der Finanzierung des deutschen Hochschulwesens und konstatierte erhebliche Defizite.³ Im Sommer 1997 wurde von Seiten der Gewerkschaften der

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung ins Leben gerufen.⁴ Wie eine Initialzündung wirkte kurz darauf die Rede des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, in der dieser zu einem "*Aufbruch in der Bildungspolitik*" aufgerufen hatte. Die *Bertelsmann Stiftung* gründete – nicht zuletzt in Reaktion darauf – 1998 unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten den *Initiativkreis Bildung*, der seine Ergebnisse ein Jahr später vorstellte.⁵ Etwa zur selben Zeit legten der *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* und das *Centrum für Hochschulentwicklung* ihre Vorschläge zur Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich vor.⁶ Im Frühjahr 2001 schaltete sich auch die *Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung* in die Debatte ein.⁷ Zuletzt erstellte die gewerkschaftlich dominierte Initiative *Netzwerk Europäische Lernprozesse (NELP)* ein Bildungsmanifest.⁸

Auffallend ist, dass der Bildungsdiskurs immer mehr auf den Aspekt der Bildungsfinanzierung verengt wurde. Entweder erarbeiteten die Bildungskommissionen ausschließlich Finanzierungskonzepte, oder ein verändertes System der Bildungsfinanzierung stand doch zumindest am Anfang aller Überlegungen und beeinflusste wesentlich die daran orientierten Reformvorschläge, wie etwa im Falle des *Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung*. Anfang der 90er Jahre diskutierte demgegenüber die *Bildungskommission NRW* ihre Vorstellungen einer grundlegenden Bildungsreform noch in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext, den es zu gestalten galt, wobei sie sich an innovativen pädagogischen Konzepten orientierte. Die Finanzierungsfrage spielte damals noch eine untergeordnete Rolle. Dies änderte sich nachfolgend. Schon die *Hochschulrektorenkonferenz* reagierte mit ihrer Untersuchung der Hochschulfinanzierung nach eigener Aussage auf einen "gesellschaftlichen Rechtfertigungsdruck". In Anbetracht schrumpfender Haushaltsetats müsse das Bildungssystem zeigen, dass es die Ressourcen der öffentlichen Hand effektiv einzusetzen verstehe. In dem Maße, wie dieser Blickwinkel übernommen wurde, dominierten Finanzierungskonzepte die bildungspolitischen Reformdebatten; oder anders gesagt: Spezifisch installierte Geldkreisläufe wurden als Vehikel der Steuerung inhaltlicher Abläufe von allen Kommissionen akzeptiert.

Ihre Konzepte verinnerlichen das "Nullwachstumsparadigma" künftiger Bildungsausgaben, d.h. sie gehen vom Finanzierungsvorbehalt der öffentlichen Hand aufgrund leerer Haushaltskassen aus. Es ist wohl diese zentrale und an keiner Stelle hinterfragte Prämisse, die zu einer eigentümlichen Homogenität aller zur Zeit diskutierten Bildungsreformvorschläge führt. Mit dieser Prämisse verbieten sich diese selbst, die Finanzknappheit des Bildungswesens im Kontext gesamtgesellschaftlicher Reichtumsverteilung zu diskutieren. Aus dieser Sicht allerdings bleibt dann nur die Möglichkeit, die Finanzierung wachsender gesellschaftlicher Bildungsansprüche a) über eine administrative Verknappung und Beschleunigung von Bildungszeiten und b) durch eine Einführung privater Eigenbeteiligung abzusichern. Daraus erklärt sich das von allen Bildungskommissionen einhellig empfohlene Bildungssparmodell, demzufolge zukünftige LernbürgerInnen ihre individuelle Bildungsbiographie über private Bildungskonten finanzieren. Das Ziel ist eine stärkere Ökonomisierung des Bildungswesens. Durch ihre In-Wertsetzung wird Bildung zum knappen Gut auf dem "freien Bildungsmarkt".

Bildung sparen durch Bildungssparen

Als strukturbildende Idee gilt dabei das "Bildungssparen". Indem diese explizit an das altbekannte Modell des Bausparens anknüpft, wirkt der Gedanke zunächst ebenso schlicht wie bestechend. In Zukunft sollen Eltern nicht nur Bausparverträge anlegen, sondern darüber hinaus "Bildungskonten" für ihre Kinder eröffnen. Auf diese zahlen der Staat und die Eltern jeweils Anteile ein, wobei sich der Umfang öffentlicher Subventionierung an den Einkommens- und Vermögensverhältnissen orientieren soll. Über die Gesamtsumme des Kontos finanziert der "Bildungskunde" in Zukunft seine individuelle "Bildungsbiographie". Dazu tauscht er sein erspartes Geld in "Bildungsgutscheine", die er auf dem freien Markt der "Bildungsanbieter" gegen entsprechende Dienstleistungen seiner Wahl einlösen kann. Dieses Konzept der Bildungsfinanzierung soll perspektivisch für den gesamten Bildungsweg gelten, angefangen bei den vorschulischen Einrichtungen, wie Kindergärten, die schon immer teilprivatfinanziert waren, über das gesamte Schulsystem und die Hochschulen bis zur Weiterbildung. So möge man sich künftig "Lebenslanges Lernen" vorstellen.

Die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen treffen sich heute auf dem gemeinsamen Nenner, dass die zukünftige Bildungsfinanzierung neben dem staatlichen einen (stärkeren) privaten Kostenbeitrag beinhalten sollte. Das ehemalige Tabu "Studiengebühren" wurde gebrochen und hat sich mittlerweile verkehrt zu einem weitreichenden gesellschaftlichen Konsens. Mehr noch, was mit Studiengebühren ursprünglich für den Hochschulbereich diskutiert wurde, wird nun auf den Schulbereich (Sekundarstufe II) ausgedehnt. Zwar sind die Bildungskommissionen von *Böll-* und *Böckler-Stiftung* darauf bedacht, das Wort "Studiengebühren" nicht zu verwenden, auch um sich auf diese Weise abzugrenzen etwa von der *Bertelsmann Stiftung*, die unverhohlen die Orientierung am us-amerikanischen Bildungssystem propagiert. Aber schon bei dem von allen einhellig befürworteten Bildungssparmodell handelt es sich freilich um einen privaten Finanzierungsbeitrag und damit um Studiengebühren. Ebenso bleibt es unverständlich, wenn sich einzelne Vertreter des *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung* über den Hinweis empören, dass ihre Empfehlungen auf die Wiedereinführung von Schulgeld mindestens in der Oberstufe hinauslaufen. Hier handelt es sich offensichtlich um persönliche

Schamgrenzen, die zumindest verbal nicht überschritten werden dürfen, während sie faktisch schon längst zur Disposition stehen.

Zur Frage, wie sich ein hegemonialer Bildungsdiskurs durchsetzt, gab die Vorsitzende der *Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*, Sybille Volkholz, einige Hinweise, als am 23. März 2001 in Berlin deren Finanzierungsvorschläge der Öffentlichkeit vorgestellt wurden. Der Enttäuschung darüber, dass die *Böll-Stiftung* sich hier beschränkt, die Empfehlungen anderer Bildungskommissionen – explizit die der *Böckler-Stiftung* und des Bertelsmann-Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) - zusammenzufassen, begegnete Frau Volkholz mit dem Kommentar: *"Es wurde schon alles gesagt, aber noch nicht von allen"*. Zweifellos handelt es sich um einen wichtigen zivilgesellschaftlichen Beitrag, wenn eine bedeutende Parteienstiftung die Wiederholung des immer Gleichen betreibt, um einen öffentlichen Diskurs zu speisen und auf diese Weise politischen Zielen Nachdruck zu verleihen. Die *Böll-Stiftung* alleine freilich stände damit auf verlorenem Posten, weshalb es darum gehen müsse, neue *"Bündnisse"* zu schließen, wie die Kommission gleich zu Anfang ihrer Empfehlungen betont. Daraus erklären sich teilweise die personellen und institutionellen Verflechtungen zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen. So konnte Volkholz auf wertvolle Erfahrung zurückgreifen, die sie zuvor als Mitglied des *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung* gemacht hatte. Der dortige Vorsitzende Dieter Wunder assistierte einerseits als Mitglied der *Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung* bei der Zusammenfassung der eigenen Empfehlungen. Neben *Böckler-* und *Böll-Stiftung* unterstützte Wunder überdies den *Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung*, während im Gegenzug Cornelia Stern von der *Bertelsmann Stiftung* sowohl im *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung* wie auch in der *Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung* teilnahm. Die Autoren des Finanzierungspapiers des *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung*, Klaus Klemm und Jürgen Lüthje, schließlich beteiligten sich auch am gemeinsamen Arbeitskreis des *Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft* und des *Centrums für Hochschulentwicklung*.

Konditionierung der LernbürgerInnen

Die angestrebte Transformation des Bildungssystems durch einen generalisierten privaten Kostenbeitrag wird nicht allein mit den dadurch zusätzlich eingeworbenen Finanzmitteln begründet. Tatsächlich werden die Mehreinnahmen eines stärker marktregulierten Bildungswesens etwa von der *Hochschulrektorenkonferenz* eher gering eingeschätzt. Neben den quantitativen Effekten erwarten die Bildungskommissionen vor allem eine qualitative Veränderung im Sinne eines sich wandelnden Lernverhaltens der BildungsnachfragerInnen. Besonders anschaulich und für alle Kommissionen exemplarisch argumentiert diesbezüglich der *Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung*. Ausgehend von einer alle gesellschaftlichen Bereiche ergreifenden Wirtschaftsdynamik, wird dort eine neue *"Lernkultur"* entworfen. Zukünftige LernbürgerInnen müssten frühzeitig in die Lage versetzt werden, den ständig wechselnden Anforderungen der beruflichen Praxis gerecht zu werden. Demgegenüber wirken die traditionell vermittelten, auf Dauer angelegten Bildungsbestände auf die anbrandende Wirtschaftsdynamik wie Wellenbrecher, vor allem störend. Die Schule der Zukunft solle sich daher auf die Vermittlung der Basis-Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen konzentrieren und anschließend flexibel auf die jeweilige Wirtschaftsnachfrage reagieren. Ergänzend fügt das gewerkschaftlich dominierte *Netzwerk Europäische Lernprozesse* (NELP) in seinem Bildungsmanifest hinzu: *"Erzwungene Wechsel müssen sich nach dem Vorbild von ‚Wertschöpfungsketten‘ in einer sinnvollen Abfolge von Bildungsereignissen – ‚Bildungsketten‘ – verarbeiten lassen. Lebenslanges Lernen muss die einzelnen Glieder dieser Kette, sprich: Bildungs- und Berufserfahrungen, miteinander verknüpfen und einen Bildungsmehrwert erzeugen können."* Lebenslanges Lernen meint hier das Sich-Anschmiegen an die Wechselfälle der Wirtschaftsentwicklung. Die alten Bildungseinrichtungen würden diesen neuen ökonomischen Anforderungen nicht gerecht. Gefördert werden *"Unternehmerschmieden"*, in denen der/die Einzelne das erforderliche Rüstzeug erwirbt, um im internationalen Wettbewerbskampf zu bestehen.

Bildung wird hier, so Andreas Keller, *"einseitig als abhängige Variable der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung verstanden und Bildungspolitik auf einen Teilaspekt von Wirtschafts- und Standortpolitik reduziert. Aus dem Recht auf Bildung ist eine Qualifizierungspflicht jeder und jedes einzelnen geworden. Jedes Individuum soll für die Produktion und laufende Reproduktion seines Arbeitsvermögens selbst verantwortlich sein"*.⁹ Autonom und verantwortlich sind Bildungssubjekte demnach, wenn sie sich kostenbewusst verhalten. Dabei sind die Grenzen zwischen marktförmiger Selbstregulierung und Sozialdisziplinierung fließend, wenn etwa marktkonformes Verhalten in Zukunft "belohnt" und marktwidriges "bestraft" werden soll. Der autoritäre Klang sozialdisziplinärer Maßnahmen wird vor allem von denjenigen angeschlagen, die sonst den zivilgesellschaftlichen Diskurs pflegen. In Anbetracht knapper Finanzmittel fordern sowohl die Stiftung der Grünen Partei wie auch die Gewerkschaftsstiftung von den BildungskonsumentInnen eine *"Rechenschaftspflicht"* über ihre Bildungsaktivitäten. Auf diese Weise wird ein Mentalitätswechsel bei allen Beteiligten angestrebt, der sie in Zukunft dazu anhalten soll, ihre Ansprüche *"nachhaltig"* an den begrenzten ökonomischen Ressourcen auszurichten.

Soziale Differenzierung

Weder die Ökonomisierung des Bildungssystems noch die Konditionierung der LernbürgerInnen zu Kunden, die

sich nach einem strikten Kosten-Nutzen-Kalkül am Bildungsmarkt orientieren, sollen zu einer Klassifizierung der BildungsnachfragerInnen nach Einkommensgruppen führen. Im Gegenteil, die immer wieder beklagte soziale Selektion des bestehenden Bildungssystems und die Benachteiligung einkommensschwacher Bevölkerungsschichten soll vielmehr durch die Transparenz eines einheitlichen Bildungsmarktes überwunden werden. Dabei steht ausgerechnet das Modell des privaten Bausparens Pate für ein Bildungsfinanzierungsmodell, dass die bestehenden Privilegien der Mittelschichten aufheben und den bis heute benachteiligten unteren Einkommensschichten zugute kommen soll. Den Vorteil sehen die Bildungskommissionen in der "selbstbestimmten" individuellen Verfügung über Bildungskonten, die eine bis heute ungerechte gesamtgesellschaftliche (staatliche) Verteilung der Bildungskosten kompensieren soll.

Diese Argumentation muss mit Blick auf die sozialen Effekte des Bausparens überraschen. Die Bildung von privatem Wohneigentum wurde in der Nachkriegszeit von staatlicher Seite zunächst massiv unterstützt. Das Bausparen und der damit zumeist angestrebte Eigenheimbau wurden in einem nie wieder erreichten Ausmaß durch die öffentliche Hand gefördert. Vereinzelt profitierten davon auch untere Einkommensschichten. Aber schon seit den 60er Jahren können sich diese den Traum vom Eigenheim nur durch umfangreiche Selbsthilfemaßnahmen realisieren. Daher handelt es sich bei dem Bausparmodell bis heute überwiegend um ein Mittelschichtphänomen. In Anbetracht einer stabilen (Wohn-)Eigentumsquote von 50% der Bevölkerung bleibt unverständlich, warum sich sowohl der *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung* wie auch die *Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung* von der Anwendung dieses Modells im Bildungsbereich eine Korrektur der sozialen Schieflage zugunsten der unteren Einkommensschichten erwarten. Denn legt man das Bausparmodell zugrunde, dann muss bei über 50% der Bevölkerung davon ausgegangen werden, dass sie das System des Bausparens nicht erfolgreich nutzen können und folglich auf andere Finanzierungsquellen angewiesen sein werden.

Dabei drückt sich im Bereich des Bausparwesens nur eine im Gesellschaftssystem strukturell begründete ungleiche Reichungsverteilung aus. Der Armutsbericht der Bundesregierung kommt zu dem Ergebnis, dass die Bevölkerungsgruppe der reichsten 20% über 68,9% der von in Haushalten vorhandenen Ersparnisse verfügen. Diese Ungleichverteilung erklärt sich vor allem daraus, dass mit steigendem Erwerbseinkommen die Sparfähigkeit überproportional zunimmt. Dementsprechend verteilen sich auf die unteren 60% der Bevölkerung nur ein Zehntel dieser Geldmittel. Damit ist die gesellschaftliche Mehrheit, wenn überhaupt, nur zu einem bescheidenen Sparverhalten in der Lage. Solange sich diese strukturelle Diskrepanz nicht ändert, ist auch nicht damit zu rechnen, dass ein wie immer geartetes Sparmodell im Bildungsbereich zu mehr Gerechtigkeit beiträgt. Eine realistischere Einschätzung der sozialen Folgen privater Finanzierungsmodelle im Bildungswesen treffen Stifterverband und CHE. Diese empfehlen zusätzlich zur Finanzierung über Bildungssparkonten ein staatlich organisiertes Darlehenssystem zur Unterstützung einkommensschwacher Bevölkerungsschichten. Aber selbst bei der Berücksichtigung eines Darlehenssystems mit einkommensabhängiger Rückzahlung müsse man im Falle sozial benachteiligter Gruppen mit "Abschreckungswirkungen" aufgrund der zu erwartenden Rückzahlungsverpflichtungen rechnen. Bezogen auf den Hochschulbereich schlagen *Stifterverband* und CHE daher vor, zehn bis zwanzig Prozent der Studienplätze gebührenfrei zu gestalten, um auf diese Weise eine soziale Selektion zu vermeiden. Anders gesagt: Der naive Gedanke, dass private Finanzierungsmodelle im Bildungswesen geeignet sind, die bestehenden sozialen Ungerechtigkeiten zu korrigieren, kommt bezeichnenderweise bei explizit neoliberal argumentierenden VertreterInnen gar nicht erst auf. Vielmehr wird deutlich, dass es bei der Einführung privater Kostenbeiträge im Bildungssystem zu einer über Finanztitel regulierten sozialen Selektion käme. *"Einfacher gesagt: Bildung würde wieder zum Klassenprivileg werden"*.¹⁰

Besonders pointiert brachte dies der Wirtschaftswissenschaftler Birger Priddat zum Ausdruck, der maßgeblich an dem Bildungsmanifest des gewerkschaftsnahen *Netzwerk Europäische Lernprozesse* mitgewirkt hat. Die Frage nach sozialer Gerechtigkeit im Bildungssystem erscheint ihm vor allem als Reformhindernis, *"da es jetzt nicht mehr primär darum geht, jedem den Zugang zum Bildungswesen zu erlauben, sondern um die Qualität, die dieses Bildungswesen nicht mehr erbringt. Die Kosten des freien Zugangs sind zu hoch geworden für den Preis der Vernachlässigung einer Qualität, die den freien Zugang erst rechtfertigt. Es geht um fehlende Differenzierung"*.¹¹ Insofern wird auch verständlich, warum im Zusammenhang mit Finanzierungskonzepten, die darauf zielen, individuelle Begabungen besonders zu fördern und persönliche Leistungen speziell zu honorieren, unbefangene neue Elitekonzepte diskutiert werden.

Entdemokratisierung: Markt statt Politik

Von einer Ökonomisierung des Bildungssystems erwarten sich die BildungsexpertInnen aber nicht nur die Beseitigung sozialer Ungleichheiten, darüber hinaus spekulieren sie bei der Vermarktung des Bildungssystems auf eine neue Entwicklungsdynamik. Die Bildungskommissionen beklagen einhellig die durch staatliche Überregulierung verkrusteten Strukturen im Bildungswesen. Diese schränken ihrer Meinung nach die Handlungskompetenz aller am Bildungssystem Beteiligten zu sehr ein. Die individuelle Entfaltung des einzelnen Bildungskunden werde ebenso behindert wie die Freisetzung von schlummernden Innovationspotentialen der Bildungseinrichtungen. Die Etablierung eines Bildungsmarktes soll dazu beitragen, die heute noch wirksamen

Ketten, in die das Bildungssystem gelegt wurde, zu sprengen. Die wesentlichen Aspekte einer marktkonformen Neustrukturierung des Bildungswesens hat der Leiter des *Centrums für Hochschulentwicklung*, Detlef Müller-Böling, jüngst noch einmal am Beispiel der *"entfesselten Hochschule"* prägnant zusammengefasst.¹² Die solchermaßen befreite Hochschule skizziert er als autonomes Dienstleistungsunternehmen, das auf nationalen und internationalen Bildungsmärkten im Wettbewerb mit anderen AnbieterInnen profilierte Wissensproduktion betreibt. Zu diesem Zweck werden die ehemals politischen Steuerungsmechanismen einseitig durch Verfahren ökonomischer Selbstregulierung ersetzt. Dementsprechend sind die neuen Bildungseinrichtungen Müller-Böling folgend vor allem autonom, wissenschaftlich, wettbewerblich, wirtschaftlich, international und natürlich virtuell. Über die politische Verfassung der entfesselten Hochschule erfahren wir hingegen nichts. Dies ist im Rahmen eines reinen Marktmodells nur konsequent. Die Frage etwa, ob es sich bei der entfesselten Hochschule um eine demokratische Einrichtung handelt, stellt sich unter Marktbedingungen nicht.

Diese Tendenz einer Entpolitisierung im Bildungssektor zeichnet alle politisch relevanten Bildungsreformkonzepte aus. Zwar betonen die hier besprochenen Bildungskommissionen die existentielle Bedeutung von Bildung für ein demokratisches Gemeinwesen, ohne sich allerdings Gedanken über die politische Organisation des Bildungssystems zu machen. Bildung besitzt aber für ein demokratisches Gesellschaftssystem keinen Wert an sich, sie wirkt nicht automatisch als Bollwerk gegen antidemokratische Einstellungen. Vielmehr widerspricht die Einführung privater Finanzierungsmodelle im Bildungswesen öffentlichen und kommunikativen Verfahren demokratisch organisierter Gesellschaften, indem diese Modelle individuelle Handlungsstrategien einzelner BildungsnachfragerInnen befördern, sich im Wettbewerb gegenüber Konkurrenten durchzusetzen. Wird Bildung zukünftig im Sinne der vorgestellten Finanzierungskonzepte verstärkt über marktformige Konkurrenzverhältnisse vermittelt, die den einen "belohnen", während die andere "bestraft" wird, ist es denkbar, dass sich eine heute schon zu verzeichnende Entwicklung verstärken wird, wonach sich bei den BildungskundInnen zunehmend autoritäre Denkmuster ausprägen. Allgemein formuliert: Je mehr die Universitäten und Fachhochschulen zu der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft beitragen und Rechtfertigungsideologien für diese Ungleichheiten entwickeln, desto stärker kommen autoritäre Strukturen in diesen Institutionen zur Geltung.¹³ Um einer solchen Entwicklung etwas entgegen setzen zu können, müsste der hegemoniale Diskurs über die finanztechnische Verwaltung des Bildungssystems mit einer Debatte über die Gestaltung von Bildungspolitik und damit auch über Inhalte von Bildung konfrontiert werden. Dazu gehört auch die Frage, wie das offizielle Ziel autonomer – und kritikfähiger – Persönlichkeiten, besser erreicht werden kann. Dabei bildet ein historisches Bewusstsein über die widersprüchliche Entwicklung der progressiven bundesdeutschen Bildungsreformbewegung, das sich nicht von vermeintlichen Sachzwängen irritieren lässt, eine notwendige Voraussetzung, um verloren gegangenes politisches Unterscheidungsvermögen im Bildungsbereich wiederzuerlangen. Oder in den Worten von E.A. Rauter: *"Wir müssen die Lehrpläne so verändern, daß in den Schulen keine Untertanen mehr hergestellt werden können."*¹⁴

Oliver Schöller arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin zur Zukunft des öffentlichen Verkehrs.

Fußnoten

- ¹ Zur aktuellen Diskussion um Studiengebühren - Hintergründe und bildungspolitische Konzepte (Auftrag der PDS-Gruppe im Deutschen Bundestag an den BdWi Bonn). o.O. [Bonn], o.J. [1995]
- ² Bildungskommission des Landes NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied u.a. 1995
- ³ Hochschulrektorenkonferenz: Zur Finanzierung der Hochschulen. Bonn 1996
- ⁴ Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1998
- ⁵ Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. Gütersloh 1999
- ⁶ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Centrum für Hochschulentwicklung: Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell). Essen/Gütersloh 1998
- ⁷ Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft. Berlin 2001
- ⁸ Netzwerk Europäische Lernprozesse: Manifest: Bildung für die Arbeits- und Wissensgesellschaft. Hannover 2002
- ⁹ Keller, Andreas: Hochschulreform und Hochschulrevolte. Marburg 2001, S. 2
- ¹⁰ Bultmann, Torsten/Weitkamp, Rolf: Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Marburg 1999

¹¹ Priddat, Birger: Bildung und soziale Gerechtigkeit, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 8/9 2001

¹² Müller-Böling, Detlef: Die entfesselte Hochschule. Gütersloh 2000

¹³ Vgl. Keller, Carsten/Schöller, Oliver: Autoritäre Bildung. Bildungsreform im Zeichen von Standortwettbewerb und neuen Eliten, in: Bittlingmayer, Uwe H./Eickelpasch, Rolf/Kastner, Jens/ Rademacher, Claudia (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen 2002

¹⁴ Zur Erinnerung an E.A. Rauters Buch "Wie eine Meinung in einem Kopf entsteht", München 1971, und meinen Deutschlehrer, der mir frühzeitig zu seiner Lektüre verhalf. Bei diesem Beitrag handelt es sich um die aktualisierte und überarbeitete Zusammenfassung einer Studie, die der Autor für die PDS-Bundestagsfraktion erstellt hat. Die ausführliche Dokumentation mit einer vollständigen Literaturliste kann dort bezogen werden.

Über den Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)

Seit seiner Gründung 1968 engagiert sich der *BdWi* für eine Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Er bezieht auf Kongressen, in wissenschaftlichen Publikationen und politischen Stellungnahmen öffentlich Position zu Fragen von Wissenschaft, Forschung und Hochschulentwicklung. Im *BdWi* haben sich über tausend Natur-, Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen zusammengeschlossen. Sie alle verbindet ihr gemeinsames Interesse an einer emanzipatorischen Wissenschafts- und Bildungspolitik.

Der *BdWi* lebt dabei von seinen Mitgliedern: Sie finanzieren die Arbeit und engagieren sich ehrenamtlich. Ob ProfessorIn, WissenschaftlerIn oder Studierende – gemeinsam versuchen die Mitglieder des *BdWi*, die bildungs- und wissenschaftspolitische Debatte zu beeinflussen.

Weitere Informationen auch zur Mitgliedschaft finden sich unter www.bdwi.de

aus: Magazin Mitbestimmung 07+08/2009 (Hans-Böckler-Stiftung)



Martin Kaluza, freier Journalist in Berlin

Deutschlands heimliche Mega-Branche

Der Bildungssektor ist ein gigantischer Arbeitsmarkt. Mehr als zwei Millionen Menschen unterrichten in Deutschland. Zu unterschiedlichsten Konditionen.

Man muss sich den Vergleich einmal auf der Zunge zergehen lassen. Im Bildungs- und Erziehungswesen arbeiten deutschlandweit dreimal so viele Menschen wie in der Automobilindustrie, die die Politik derzeit in Atem hält. Rund 756 000 Erwerbstätige zählte der Verband der Automobilindustrie (VDA) im April 2008 in Deutschland bei Kraftfahrzeugproduzenten - eingeschlossen Teilelieferanten sowie die Hersteller von Anhängern und Aufbauten. Der Sektor Erziehung und Bildung jedoch beschäftigt nach Angaben des Statistischen Bundesamtes 2,3 Millionen Menschen, die zusammen 3,2 Milliarden Arbeitsstunden leisten.

Der Bildungssektor ist ein vielfältiger Arbeitsmarkt. Er reicht von Kindergärten, Schulen und Hochschulen über Berufsakademien, Fahr- und Flugschulen bis hin zur Erwachsenenbildung. Ein Großteil der Arbeit wird zudem von Selbstständigen geleistet. Nur 980 000 Erwerbstätige - nicht einmal die Hälfte - sind laut Statistischem Bundesamt sozialversicherungspflichtig beschäftigt.

In vielen Segmenten haben sich in den letzten Jahren die Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen zum Schlechten verändert. Nicht wenige Arbeitgeber satteln auf Billiglohn und Leiharbeit um und drängen Beschäftigte zunehmend in prekäre Verhältnisse. Allein für Lehrer scheint die Lage - je nach Fach und Bundesland - derzeit günstig. Es wäre allerdings ein Irrtum zu glauben, im Bildungssektor hinge der Grad der Prekarisierung davon ab, ob der Arbeitgeber ein Privatunternehmen ist oder der öffentlichen Hand gehört.

Die Bundesländer jagen sich Lehrer ab

Den größten Anteil am Arbeitsmarkt Bildung haben traditionell Schulen. 2006 - aus diesem Jahr sind die letzten zuverlässigen Zahlen - arbeiteten 668 000 hauptberufliche Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, 124 000 an beruflichen und 7000 an Schulen des Gesundheitswesens. Die Aussichten für Lehramts-Absolventen heute und in den nächsten Jahren müssten eigentlich günstig sein. Die Lehrerschaft ist überaltert, bis 2015 scheidet ein überproportional großer Anteil aus dem Dienst aus. Die Einstellungszahlen, die seit 2003 aus den Ländern gemeldet wurden, lagen jedoch regelmäßig unter dem Bedarf, den die Kultusministerkonferenz (KMK) damals selbst errechnet hatte.

In bestimmten Fächern herrscht bereits ein Mangel an Lehrkräften. "Das betrifft vor allem die Mathematik, Physik und Informatik", sagt Erziehungswissenschaftler Klaus Klemm, emeritierter Professor der Universität Duisburg-Essen. Der Grund ist, dass den Studierenden dieser Fächer gut bezahlte Alternativen offenstehen. Ingenieure werden händeringend gesucht. Für Geisteswissenschaftler gibt es keinen vergleichbaren Arbeitsmarkt. Allerdings, so erklärt Klemm, zähle seit etwa drei Jahren auch Englisch zu den Fächern mit Lehrermangel. "Das", sagt Klemm, "hat mich selbst überrascht."

Neuerdings jagen sich einzelne Bundesländer sogar gegenseitig Lehrer ab. Anfang des Jahres warb das Land Baden-Württemberg mit Plakaten in der Berliner U-Bahn um Lehrer und Absolventen. Eine ähnliche Kampagne hatte Hessen im Jahr zuvor gestartet. Die Angebote der Länder unterscheiden sich darin, ob und bis zu welcher Altersgrenze Lehrer verbeamtet werden, in den wöchentlichen Unterrichtsverpflichtungen und der Möglichkeit zu flexiblen Arbeitszeiten. Seit der Föderalismusreform I im Jahr 2006 können die Bundesländer außerdem die Besoldung selbst festlegen und Bewerber mit besserer Bezahlung bei gleichen Arbeitszeiten locken.

Kritiker sehen darin einen einseitigen Vorteil für die finanzstarken Länder. Dem notorisch klammen Berlin waren schon vor der baden-württembergischen Kampagne reihenweise Lehrer abgewandert. In diesem Jahr reagierte der Senat und wirbt nun seinerseits damit, junge, angestellte Lehrer ab August 2009 in eine höhere Besoldungsstufe einzuordnen. Der Senat will ihnen bis zu 40 Prozent mehr zahlen und damit den Abstand zu Gehältern verbeamteter Lehrer verringern - denn den Beamtenstatus bietet Berlin seinen Neulehrern im Gegensatz zu anderen Bundesländern nicht.

Wenig Anerkennung für die Kitas

Deutlich schwächer sind die Bemühungen, pädagogisches Personal für Kindertagesstätten zu finden. "Seit Anfang der 90er Jahre sind die Anforderungen ständig gestiegen", sagt GEW-Bundeschef Norbert Hocke. "Als das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft trat, war es auf die westdeutsche Halbtagskita zugeschnitten. Doch die heutige Situation der Familien verlangt nach der Ganztags-Kita." Von den Kindergärten werde eine immer bessere Zusammenarbeit mit den Grundschulen erwartet. Nachdem in der Vergangenheit eine Reihe tragischer Todesfälle von vernachlässigten Kindern die Öffentlichkeit bewegt haben, seien die Kindergärten zudem stärker in das gesundheitliche Frühwarnsystem eingebunden. Dafür haben sie kein zusätzliches Personal bekommen.

"Weder im Tarifvertrag noch in der Wertschätzung hat sich in den letzten Jahren etwas bewegt", sagt Hocke. "Jetzt müsste nachjustiert werden." 320 000 Erzieherinnen und Erzieher betreuen in 50 000 Einrichtungen über drei Millionen Kinder. Fast 97 Prozent der Beschäftigten in Kitas sind Frauen. Rund zwei Drittel von ihnen arbeiten in Teilzeit, und das häufig nicht freiwillig. Nach einer Studie der GEW würden fast 40 Prozent der Erzieherinnen gerne Vollzeit arbeiten, finden aber keine Stelle. Das betrifft vor allem Erzieherinnen im Osten.

Dass die Arbeitsbedingungen - besonders was die Gesundheit angeht - nicht die besten sind, ist ein Hauptthema der im Mai begonnenen Streiks. Die GEW-Studie hat bestätigt, dass Erzieherinnen vor allem unter dem Lärmpegel großer Gruppen und der Mehrbelastung aus Personal- und Zeitmangel leiden. Außerdem sind sie mit dem gesellschaftlichen Ansehen, den Aufstiegsmöglichkeiten und dem Verdienst unzufrieden.

Besonders schwer haben es Berufseinsteiger: Knapp die Hälfte der unter 30-Jährigen hat derzeit nur einen befristeten Arbeitsvertrag. Ein Drittel dieser Stellen sind Elternzeitvertretungen mit nur geringen Aussichten auf Verlängerung. Viele junge Erzieherinnen handeln sich deshalb von einer befristeten Stelle zur nächsten. Zudem hat der häufige Wechsel des Arbeitgebers Konsequenzen auf die Bezahlung. Die Erzieherinnen werden - so regelt es der Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst - bei einem Arbeitgeberwechsel wieder als Berufsanfängerinnen eingestuft. Auch die Beförderungen ("Bewährungsaufstiege"), die nach dem alten Tarifvertrag (BAT) jetzt für neue Kollegen fällig wären, fallen nun weg.

Trotz dieser Befunde sind die Beschäftigten mit ihrem Beruf erstaunlich zufrieden: Die Mehrheit fühlt sich laut GEW-Studie am Arbeitsplatz wohl, kommt gut mit den Kollegen aus und schätzt die selbstständige Planung der Arbeit.

Weiterbildung auf Sparflamme

Stark verändert hat sich in den letzten Jahren der Arbeitsmarkt für Weiterbildung. Obwohl die Branche expandiert, haben sich die Arbeitsbedingungen teils drastisch verschlechtert. Der Markt ist allerdings unübersichtlich, einen zuverlässigen statistischen Überblick gibt es nicht. Generell zählt man dazu das Bildungswesen jenseits der öffentlichen Schulen und Hochschulen. Das Spektrum reicht von Maßnahmen der Arbeitsagenturen über Volkshochschulen und Sprachkurse bis hin zu EDV-Trainings und Privatschulen. Einige Unternehmen sind zudem schwierig einzuordnen - zählt beispielsweise die Coaching-Firma unter dem Dach eines Pkw-Herstellers zur Automobil- oder zur Bildungsbranche?

Traditionell den größten Anteil stellen Weiterbildungen nach dem Dritten Sozialgesetzbuch (SGB III), also Kurse und Lehrgänge, die von den Arbeitsagenturen und ARGEN - den Zusammenschlüssen der Arbeitsverwaltung mit der Stadtverwaltung - finanziert werden.

Zwar ist die Zahl der Teilnehmer an solchen Maßnahmen zuletzt gestiegen. Doch die Kurse werden kürzer, und mancherorts werden die Weiterbildungsmittel von den Agenturen gar nicht ausgeschöpft. "Vor den Hartz-Reformen gab es in diesem Segment zwischen 80 000 und 100 000 hauptberufliche Kursleiter und Organisatoren", sagt Roland Kohnsiek, Leiter des Fachbereichs Bildung, Wissenschaft und Forschung beim ver.di-Landesbezirk Hamburg. "Diese Zahl ist inzwischen auf die Hälfte gesunken." Gleichzeitig sei das Gehaltsniveau vielerorts um mehr als 40 Prozent abgesackt, und auch Honorarkräfte müssten regelmäßig Kürzungen der Stundensätze hinnehmen. "Während Festangestellte früher zwischen 3000 und 4000 Euro verdienten, bekommt ein Akademiker mit Abschluss heute nur noch 2200 Euro", sagt Kohnsiek.

Die Arbeitsverhältnisse sind in den letzten Jahren immer unterschiedlicher geworden. Viele Unternehmen der Branche beschäftigen Angestellte neben Honorarkräften, Befristete neben Unbefristeten und schlecht bezahlte Neueingestellte neben Kollegen mit alten, wesentlich besseren Arbeitsverträgen. Ein neuer Tiefpunkt der Entwicklung ist die Einführung von Leiharbeit. So berichtet ver.di-Mann Kohnsiek, dass etwa die Tochterunternehmen der Stiftung Berufliche Bildung (SBB) in Hamburg kaum noch Mitarbeiter einstellen, sondern aus der konzerneigenen Leiharbeitsfirma rekrutieren. Diese Veränderungen treffen mit den Arbeitsamts-Weiterbildungen das Marktsegment, das lange als das am besten strukturierte galt.

Die Finanzierung war stabil, vielerorts gab es Betriebsräte und Tarifverträge. "Dagegen war der Sprachschulmarkt schon immer ein deregulierter Horrormarkt mit schlechter Bezahlung und Problemen der Scheinselbstständigkeit", sagt Kohnsiek.

Harte Bedingungen an den Hochschulen

Knapp über eine halbe Million Menschen arbeiten an deutschen Hochschulen, 420 000 von ihnen hauptberuflich. Der größte Teil der Beschäftigten, rund 250 000, zählt zur Verwaltung, zum technischen und sonstigen Personal. Weitere 170 000 arbeiten als wissenschaftliches oder künstlerisches Personal. Auffällig ist der niedrige Anteil von Frauen in Forschung und Lehre. Rund 37 700 Professoren stehen 5700 Professorinnen gegenüber. Auch 42 000 wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen nehmen sich neben 116 600 männlichen Kollegen ziemlich bescheiden aus, ebenso wie 2300 hauptberufliche Dozentinnen gegenüber 8100 Dozenten.

Die Hochschulen sind ein expandierender Arbeitsmarkt. "Die Studierendenzahlen sind in den letzten Jahren gestiegen, und mit den geburtenstarken Jahrgängen kommt auf die Hochschulen noch eine Lawine zu", sagt Klaus Böhme, bei ver.di Vorsitzender des Bundesfachbereichs Bildung, Wissenschaft und Forschung. Während mit dem Ausbau der Fachhochschulen die Zahl der Professoren dort zwischen 1997 und 2006 um 1500 stieg, bauten die Unis 800 Professorenstellen ab. Dafür schnellte an den Universitäten die Zahl der Lehrbeauftragten in der gleichen Zeit von 26 000 auf 38 000 in die Höhe.

Allerdings ist die berufliche Situation für die meisten in der Lehre Beschäftigten schwierig. Erst zu Beginn dieses Jahres erregte die Mittelbaustudie Aufsehen, die ver.di in Auftrag gegeben hatte. Bemängelt wurde vor allem, dass zwei Drittel des akademischen Mittelbaus - überwiegend Promovierende - unsichere und befristete Arbeitsverträge hatten. Die Arbeitszeit der Befragten lag bei durchschnittlich 40 Stunden, und zwar unabhängig davon, ob sie eine volle Stelle, eine Zwei-Drittel- oder eine halbe Stelle hatten.

Noch viel schlechter sind die Arbeitsbedingungen der Lehrbeauftragten. Das sind Lehrkräfte, die keinen Angestelltenvertrag haben, sondern auf Honorarbasis einzelne Seminare geben. Sie gewährleisten mittlerweile einen großen Teil des Lehrbetriebs - an den Berliner Universitäten beispielsweise zehn Prozent, an den künstlerischen Hochschulen die Hälfte. 2006 hat die vor kurzem verstorbene Soziologin Irmtraud Schlosser im Auftrag der GEW

eine Befragung zur Lage der Lehrbeauftragten an Berliner Hochschulen durchgeführt: Pro Unterrichtsstunde bekamen die meisten Lehrbeauftragten zwischen 21,40 Euro und 30 Euro, Vor- und Nachbereitungszeiten wurden nicht bezahlt. Für fast die Hälfte der Befragten war das die Haupteinverdienquelle. 60 Prozent verdienen unter 1000 Euro netto im Monat, ein Viertel sogar unter 600 Euro. Ein Viertel der Befragten war nicht rentenversichert, sechs Prozent nicht einmal krankenversichert.

Selbst mit diesen geringen Honoraren sind viele noch vergleichsweise gut bedient. Denn regelmäßig werden Lehraufträge mit dem Mindestlohn null vergütet - die so genannten "unbezahlten Lehraufträge". Ursprünglich gedacht, um Experten, beispielsweise aus der Wirtschaft, für Seminare und Vorträge zu gewinnen, werden unbezahlte Lehraufträge mittlerweile für reguläre Lehrveranstaltungen vergeben.

Der Grund, schlecht oder unbezahlte Lehraufträge anzunehmen, ist für Promovierende eine vage Karriereaussicht. Für Habilitierte sind solche Seminare schlicht notwendig, um die Lehrbefähigung nicht zu verlieren, also die Voraussetzung, um einmal auf einen Lehrstuhl berufen zu werden. Zwar ist die Zahl unbezahlter Lehraufträge statistisch nicht erfasst. Erfahrungsberichte lassen jedoch vermuten, dass sie bundesweit besonders in Geistes- und Sozialwissenschaften einen Teil der regulären Lehre abdecken. Vor dieser Praxis schrecken auch Exzellenz-Universitäten wie die FU Berlin nicht zurück.

Auch für die technischen Mitarbeiter und Verwaltungsangestellten an den Hochschulen ist Prekarisierung kein Fremdwort mehr. "Nach dem Teilzeit- und Befristungsgesetz dürfen Arbeitsverträge für neue Mitarbeiter ohne sachlichen Grund auf zwei Jahre befristet sein", sagt Böhme. "Die Verwaltungen nehmen das dankend an."



Valentin Merkelbach

Die Schulstrukturpläne der Parteien im nordrhein-westfälischen Landtagswahlkampf 2010

Die schwarz-gelbe Regierung in Nordrhein-Westfalen übernahm 2005 von einer rot-grünen Koalition ein viergliedriges Schulsystem mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. Dazu kommt noch als fünfte Schulform die Sonderschule. Die letzte SPD-geführte Landesregierung konnte sich im Wahlkampf 2004, nach PISA 2000 und 2003 ein stärker integratives Schulsystem zwar vorstellen, wollte sich aber für den Umbau Zeit lassen und damit nicht den Wahlkampf belasten, den sie dann doch verlor.

Die neue Landesregierung versucht in der laufenden Legislaturperiode dieses überkommene System zu stabilisieren versucht, indem sie das Siechtum der Hauptschule stoppen will und die boomende Nachfrage nach Gesamtschulplätzen so massiv ignoriert, dass in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 jeweils rund 15.000 an Gesamtschulen angemeldeten Kinder keinen Platz fanden und so deren Eltern um das Recht der freien Schulwahl gebracht wurden. (Merkelbach 2009, S. 4-6)

Diese von einer CDU-Ministerin betriebene Politik ging zuletzt auch dem Koalitionspartner FDP zu weit und sie hat zugleich die beiden Oppositionsparteien zu weitgehenden Reformkonzepten herausgefordert. Es wird darum in der heißen Phase des Wahlkampfes heftiger zugehen als vor der letzten Landtagswahl.

Die Gemeinschaftsschule der SPD

Auf einem Bildungsparteitag am 25. August 2007 beschloss die nordrhein-westfälische SPD eine Schule für die Sekundarstufe I mit folgenden Eckpunkten:

- *Die Gemeinschaftsschule nimmt die Kinder nach der Grundschule auf und ist bis zur 10. Klasse für deren Bildungserfolg verantwortlich.*
- *Am Ende der Klasse 10 können alle Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe I erreicht werden.*
- *In den Klasse 5 und 6 findet für alle Kinder ein gemeinsamer Unterricht statt.*
- *Ab Klasse 7 oder später wird nach gemeinsamer Entscheidung der Schule, des Schulträgers und der Eltern entweder ein vollständig integrierter Unterricht weitergeführt oder eine Differenzierung beispielsweise in Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialklassen vorgenommen.*
- *Die Gemeinschaftsschule hat eine gemeinsame Schulleitung und ein gemeinsames Kollegium.*
(www.nrwspd.de/bildungsparteitag 2007, S.10f.)

In der Gemeinschaftsschule wird es kein „Abschulen“ mehr geben und Klassenwiederholungen sollen unnötig werden. Die Schule wird anschlussfähig sein für die gymnasiale und die berufliche Oberstufe und beide Bildungsgänge werden zur Hochschulreife führen.

Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule setzen wir auf pragmatische, orts- und stadtteilgenaue Lösungen. Dementsprechend müssen die Schulen, die Schulträger und die Eltern gemeinsam die Entscheidung über die innere Organisation der einzelnen Gemeinschaftsschule treffen können. Sie erhalten die rechtlichen Möglichkeiten und die notwendige Unterstützung, um nach ihren jeweils unterschiedlichen Ausgangsbedingungen flexible Lösungen unter Einschluss integrativer Modelle – die wir besonders fördern wollen – zu entwickeln. Nur so kann vor Ort ein breites und wohnortnahes Schulangebot in der Sekundarstufe I erhalten und zeitgleich die Schulstruktur verändert werden. Gesamtschulen werden in integrierter Form weitergeführt. (S. 13)

Zur Oberstufe heißt es in dem Beschluss: Schon heute setzten deutlich zurückgehende Schülerzahlen Gymnasien und Gesamtschulen unter Druck. Die Aufrechterhaltung einer Oberstufe sei „nur noch auf Kosten eines reduzierten Kursangebotes möglich“. Darum sei „eine stärkere Verknüpfung bzw. Kooperation mehrerer Oberstufen unausweichlich“ und mache „(auch aus Sicht der Kommunen) ökonomisch Sinn“.

Deshalb werden wir die Bildung von Oberstufenzentren ermöglichen und forcieren. Hierzu werden wir für die Sekundarstufe I kleinere Jahrgangsbreiten ermöglichen und in der Sekundarstufe II stärkere Jahrgangsbreiten vorschreiben. Nur so wird es gelingen, in der Oberstufe auch weiterhin ein ausdifferenziertes Angebote sicherzustellen und gleichzeitig vor dem Hintergrund rückläufiger Schülerzahlen in der Sekundarstufe I ein wohnortnahes umfassendes Bildungsangebot zu erhalten. Zugleich werden wir die Oberstufe zwei und dreijährig ausgestalten. (S. 13)

Die Gemeinschaftsschule wurde im SPD-Plan auch als inklusive Schule konzipiert, schon bevor der Bundestag die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen Ende 2008 ratifizierte, die Deutschland völkerrechtlich zur Inklusion verpflichtet. Der besondere Förderbedarf dürfe, heißt es in dem Plan, „in der Regel nicht zu einer Beschulung in besonderen Einrichtungen führen“.

Jede Bildungseinrichtung entwickelt ein besonderes Angebot für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und für die, die ohne besondere Förderung von Behinderung betroffen sein können. Erst wenn dies nicht ausreicht – wenn Kinder und Jugendliche zu ihrer Entwicklung auf besondere Lernbedingungen angewiesen sind, werden sie in sonderpädagogischen Förderzentren unterrichtet. Ziel ist es dabei, die Kinder so zu fördern, dass sie möglichst bald in das Regelsystem zurückkehren können. (S. 4)

Unmittelbar nach Bekanntwerden des Plans beantragten CDU und FDP eine aktuelle Stunde im Landtag mit dem Thema „SPD plant Abschaffung des Gymnasiums – unser Land braucht keine rückwärtsgewandte Schulstrukturdebatte“. Von einem „System sozialistischer Schulfabriken“ war in der Diskussion die Rede. Es folgte eine landesweite Kampagne der CDU mit Plakaten an Gymnasien „Die SPD will diese Schule schließen“ und mit Postkarten „Die SPD-Einheitsschule führt ins Chaos“. Nach Christel Jungmanns Beobachtung erzielte die Kampagne aber „offenbar nicht die beabsichtigte Wirkung“ und wurde „stillschweigend wieder eingestellt“ (Jungmann 2009, S. 45).

Die „regionale Mittelschule“ der FDP

In den Koalitionsverhandlungen 2005 hatte sich die FDP mit ihrem Ansinnen, die Gesamtschule abzuschaffen, bei der CDU nicht durchsetzen können, einigte sich aber darauf, Neugründungen von Gesamtschulen möglichst zu erschweren (Frankfurter Rundschau, 22.11.07, S. 15), was der Schulministerin zur Zufriedenheit der FDP gelungen ist. Zunehmend unzufrieden aber wurde der kleinere Koalitionspartner mit dem starren Festhalten der CDU an der Dreigliedrigkeit und der Hauptschule.

Auf einem bildungspolitischen Parteitag am 8. November 2008 scherte die FDP demonstrativ aus der Koalitionsdisziplin aus und beschloss ein zweigliedriges System aus Gymnasium und einer „regionalen Mittelschule“, in der Haupt-, Real- und Gesamtschulen unter einem Dach geführt und von *einem* Lehrerkollegium unterrichtet werden sollen. Diese „Schulform neuen Typs“ soll „auch bei sinkenden Schülerzahlen das Angebot äußerlich differenzierter Bildungsgänge und den Zugang zu mittleren Abschlüssen“ garantieren. Zur Begründung heißt es: Unter den Gymnasiasten sei die Gruppe derer gewachsen, „die keine akademische Ausbildung anstreben, aber keine Alternative in anderen, stärker berufsorientierten Schulformen sehen“. (Beschluss Nr.L08-3-02 des Außerordentlichen Landesparteitages der FDP Nordrhein-Westfalen vom 8.11.08)

„Mittelschule“ heißt auch in Sachsen die Schule für alle Kinder, die nicht aufs Gymnasium gehen und die ab dem 7. Schuljahr in abschlussbezogenen Klassen auf die beiden Abschlüsse der Sekundarstufe I vorbereitet werden. In der Mittelschule der FDP wird es dann auch nur die beiden Bildungsgänge Haupt- und Realschule geben und die Gesamtschule, die ja nicht als eigener Bildungsgang gilt wird in dieser neuen Schule einfach verschwinden.

Die „regionale Mittelschule“, gelegentlich auch „differenzierte Mittelschule“ genannt, ist das, was die CDU inzwischen auch gestattet: eine „Verbundschule“ aus Haupt- und Realschule, erweitert um die Auflage, auch die Gesamtschulen in Mittelschulen umzuwidmen und ihre Oberstufen zu kappen. Das aber geht der CDU, für die die Gesamtschule zwar auch nur ein lästiges „Auslaufmodell“ ist, zu weit, wohl auch angesichts der wachsenden Beliebtheit dieser Schulform und des zu erwartenden Widerstands gegen ihre Abschaffung.

Die Grünen: „eine leistungsfähige Schule für alle Kinder“

Am 26.1.2009 beschließt der Landesvorstand der Grünen unter dem Titel „Bildungsoffensive NRW: Ein starkes Land braucht alle Talente“ eine Schule für alle Kinder, in der „eine neue Lernkultur mit einer förderlichen neuen Schulkultur zu verbinden“ sei. Statt Aussortieren müsse individuelle Förderung diese Schule prägen. Das Ziel dieser Schulentwicklung sei „der Abbau aller Lernbarrieren und eine gemeinsame Schule aller Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit“. (S. 3)

Schule für alle schließt für die Grünen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ausdrücklich ein, ganz im Sinne der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Das aber werde in Deutschland und in NRW noch nicht einmal in Grundzügen umgesetzt. Als ersten Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven Schule müssten Kinder mit Behinderungen „einen Rechtsanspruch auf gemeinsamen Unterricht in allen Schulstufen und Schulformen haben“. (S. 3)

Für die Grünen kann eine solche Schule „nur von unten und mit einer größtmöglichen Einbindung der Beteiligten vor Ort wachsen“. Dieser Prozess soll von den Kommunen ausgehen, die eindrücklich dokumentiert hätten, ihre Verantwortung in der Bildungspolitik wahrzunehmen. „Ohne ein Aufbrechen des starren gegliederten Schulsystems“ stünden „viele Gemeinden vor der Schließung ihrer letzten weiterführenden Schule“, „mit gravierenden Folgen für die betroffenen Kommunen, die an Attraktivität, Lebensqualität und wirtschaftlicher Zukunftsfähigkeit verlieren“ würden. Mit ihrem Antrag auf die Einrichtung einer Gemeinschaftsschule nach schleswig-holsteinischem Vorbild (inzwischen von der Schulbehörde abgelehnt), unterstützt von den Eltern und der örtlichen Wirtschaft seien die Gemeinden Horstmar und Schöppingen „zum Flaggship einer kommunalen Bewegung für bessere Schulen geworden“.

Wir Grünen wollen den Kommunen die Möglichkeit geben, in Absprache mit den örtlichen Schulen über die organisatorische und pädagogische Zusammenführung aller weiterführenden Bildungsgänge selbst zu entscheiden. Nur so kann NRW die Schule im Dorf lassen und gewährleisten, dass vor Ort ein vollständiges wohnortnahes Schulangebot mit allen Bildungsabschlüssen erhalten bleibt. Wer das Gymnasium von den Verbänden ausschließt, behindert gymnasiale Bildung gerade im ländlichen Raum und verhindert die qualitative Schulentwicklung, die in NRW erforderlich ist. (S. 4)

Ausdrücklich würdigen die Grünen die Arbeit der Gesamtschulen in NRW. Wie die Grundschulen seien sie „Vorreiter bei der Umsetzung und Erprobung von Unterrichtsformen, die integratives Unterrichten und eine gezielte Leistungsförderung von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen ermöglichen“. Insbesondere gelinge es der Gesamtschule, „Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien und/oder mit Migrationshintergrund zum Abitur zu führen“. Sie würden immer beliebter bei Eltern, die für ihre Kinder Chancen offen halten wollen und das „Turbo-Abitur“ an Gymnasien ablehnten. Wenn in den vergangenen Jahren fast ein Drittel aller an Gesamtschulen angemeldeten Kinder dort keinen Platz fanden, werde damit das Elternwahlrecht mit Füßen getreten.

Der Neugründung von Gesamtschulen dürfen keine weiteren Steine in den Weg gelegt werden. Seit der Regierungsübernahme haben CDU und FDP die Arbeitsbedingungen der Gesamtschulen immer weiter verschlechtert und die Leistungen der Gesamtschulen – insbesondere im Zentralabitur – zu Unrecht abgewertet und diffamiert. Es ist politisch unverantwortlich, die Gesamtschulen auf kaltem Wege abzuschaffen. Wir Grüne wollen stattdessen die Erfahrungen aus der bisher geleisteten Schulentwicklung an Gesamtschulen, etwa im Bereich Ganztag und individuelle Förderung nutzen, um die neue Reformschule aufzubauen. (S. 5)

Für die Grünen sind Unterrichtsqualität und Schulstruktur zwei Seiten einer Medaille. Erst längeres gemeinsames Lernen aller Kinder führe bei Lehrkräften „zur konsequenten Anwendung individualisierenden Unterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler in sozialer Gemeinschaft, aber in vielfach unterschiedlichem Tempo und auf

unterschiedlichen Wegen lernen, um die best mögliche Qualifikation zu erreichen“. Lehrkräfte müssten in dieser Schule ihren Unterricht ändern, denn keine Schülerin und kein Schüler könne „mehr nach ‚unten‘ abgegeben, kein ‚Problem‘ an eine andere Schulform verschoben werden“. (S. 5)

Die Schulzeitverkürzung in der Sekundarstufe I lehnen die Grünen ab, weil sie den Druck an Gymnasien massiv erhöhe und „zugleich die Durchlässigkeit nach oben zwischen den Schulformen faktisch unmöglich“ mache. Der zwölfjährige Weg zum Abitur könne zwar der Regelfall sein; es müsse aber weiterhin möglich sein, auch nach 13 Schuljahren das Abitur zu machen. (S. 8)

Die Grünen wollen Schulen, die integrativ und förderorientiert arbeiten, unterstützen und besonders ausstatten. Das können Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, Verbundschulen oder auch Gymnasien sein. Sie wollen es den Schulträgern, im Einvernehmen mit den Schulen und den Eltern, überlassen, eine solche für alle Kinder offene inklusive Schule einzurichten.

Schulkampf oder Schulkompromiss?

Die Angst der Grünen vor einem neuen Schulkampf mag begründet sein vor dem Hintergrund jüngster Erfahrungen, als die SPD ihr Konzept einer Gemeinschaftsschule veröffentlichte und die CDU nicht das Florett, sondern den Baseballschläger auspackte. Doch bei der Verschiedenheit der Pläne wird es auf der Suche nach einem Interessenausgleich nicht ohne Streit abgehen, aber letztlich auch nicht ohne die Bereitschaft, sich auf Kompromisse einzulassen.

Selbst bei einer Fortsetzung der schwarz-gelben Regierung wird das, was die FDP mit ihrer „regionalen Mittelschule“ sich vorgenommen hat, mit der schulpolitischen Position der CDU in Einklang zu bringen sein. Ob das leicht oder schwierig sein wird, wird von den Kräfteverhältnissen der beiden Parteien abhängen. Dennoch: Beide Partner sind sich, was ihren Begabungsbegriff angeht, einig, dass man Kinder mit 10 oder auch mit 12 Jahren „begabungsgerecht“ unterschiedlich anspruchsvollen Schulformen zuweisen kann und dass dies auch pädagogisch zu rechtfertigen sei. Ob zwei- oder dreigliedrig, - CDU und FDP halten an einem hierarchisch gegliederten System fest, mit stärker berufsorientierten und stärker wissenschaftsorientierten Schulen.

Absehbar ist allerdings auch, dass sich die CDU der Macht des Faktischen beugen wird, weil sie einsehen muss, dass sich die Hauptschule nicht gegen den Willen der Eltern am Leben halten lässt. In einer repräsentativen Umfrage Ende 2009 in Köln wurden Eltern von Kindern im 3. Schuljahr u.a. gefragt, welche Schule sie sich für ihr Kind wünschen, mit dem Ergebnis: 59 Prozent wünschten sich das Gymnasium, 23 Prozent die Gesamtschule, 16 Prozent die Realschule und 1 Prozent die Hauptschule. (Elternbefragung zum Wechsel von Kindern auf weiterführende Schulen in Köln. Dezernat für Bildung, Jugend und Sport. Stand: November 2009. E-Mail: Schuldezernat@stadt-koeln.de)

Von 16 Bundesländern sind es im übrigen nur die 5 Flächenstaaten Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die immer noch versuchen, die Hauptschule zu retten.

Viel schwieriger als bei Schwarz-Gelb wird es für eine schwarz-grüne Koalition, die ja beide Parteien nicht mehr ausschließen. Da liegen die Positionen pädagogisch und strukturell weit auseinander. Doch das Konzept der Grünen, es den Kommunen, im Einvernehmen mit den Schulen und den Eltern, zu überlassen, wie sie das Schulangebot vor Ort organisieren, bedeutet ja, dass sich gegen den Willen der Betroffenen erst einmal nichts ändert. Allerdings wird die CDU ihre Schikanen gegen die Gesamtschule einstellen und das Elternwahlrecht akzeptieren müssen, was allerdings zugleich das Ende der Hauptschule beschleunigen dürfte.

Das Recht der Eltern von Kindern mit Behinderungen auf einen Platz an der Regelschule, was die Grünen als ersten Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Schule fordern, hat inzwischen auch die amtierende CDU-Schulministerin akzeptiert.

Sollte es nach der Wahl eine Große Koalition geben, wird die SPD mit ihrem Konzept der Gemeinschaftsschule, in dem das Gymnasium in der Sekundarstufe I ganz verschwindet oder nur noch als Schulzweig erhalten bleibt, das Gymnasium wohl doch als eigenständige Schulform akzeptieren müssen, das in Köln sich immerhin 59 Prozent der Eltern für ihr Kind wünschen. Ähnlich wie im lagerübergreifenden Kompromiss zwischen Rot-Grün und der oppositionellen CDU in Bremen könnte die SPD von der CDU eine nicht-gymnasiale Schule fordern (in Bremen heißt sie Oberschule), die auf einem direkten Weg zum Abitur führt. Sie hat eine eigene Oberstufe oder ist einem Oberstufenzentrum zugeordnet. Ein Schulwechsel zwischen den beiden formal gleichgestellten Schulformen ist nur noch auf Antrag der Eltern möglich und die freie Schulwahl der Eltern am Ende der Grundschule ist gesetzlich garantiert.

Wirklich spannend könnte es werden, wenn SPD und Grüne mit einer neu in den Landtag gewählten Linkspartei eine Mehrheit bekommen und auch miteinander regieren wollen. Ähnlich wie bei Schwarz-Gelb gibt es viel Übereinstimmung in pädagogischen Fragen und in der strukturellen Zielsetzung. Das wären hier: gemeinsames Lernen bis zum Ende der Pflichtschulzeit, freie Schulwahl der Eltern am Ende der Grundschule, keine „Querversetzung“ gegen den Willen der Eltern, keine Schulzeitverkürzung in der Sekundarstufe I und die Wahl zwischen 12 oder 13 Schuljahren bis zum Abitur, das Recht auf einen Platz in der Regelschule für Kinder mit Behinderungen als Sofortmaßnahme. Dennoch: der Weg zu einer Schule für alle ist bei SPD und Grünen ein grundlegend anderer.

Als Sylvia Löhrmann, die Fraktionsvorsitzende der Grünen im Landtag in einem Interview nach den Berührungspunkten mit den anderen Parteien gefragt wird, hält sie die CDU mit ihrem sturen Festhalten am gegliederten System für den „letzten Dinosaurier“ in der Strukturdebatte, und der FDP bescheinigt sie, sie wolle mit ihrem zweigliedrigen System „das Gymnasium noch elitärer machen und stärker von den anderen Schulformen abschotten“. In der Zielperspektive stünden die Grünen zwar der SPD und der Linkspartei nahe; nur könne man eine neue Schulstruktur „nicht verordnen oder einfach mal als Gesetz beschließen“. Sie müsse „von unten wachsen“ und hierfür müsse man viele Verbündete suchen. Deshalb hätten die Grünen „einen weniger zentralistischen Ansatz als die SPD“. (www.schulstruktur.com)

Sylvia Löhrmann beschreibt auf engem Raum, die unterschiedlich hohen Hürden für verschiedene Koalitionsvarianten nach der Wahl. Wer auch immer dann tatsächlich regieren wird – gefragt sind Vereinbarungen, die eine hohe lagerübergreifende Akzeptanz versprechen und nicht dem nächsten Regierungswechsel wieder zum Opfer fallen. Solche Vereinbarungen sind gewiss im Interesse der davon betroffenen Kinder und ihrer Eltern; sie geben aber auch den Kommunen mehr Planungssicherheit in einer Situation, in der es bei rückläufigen Schülerzahlen immer schwerer wird, ein komplettes Schulangebot wohnortnahe anzubieten. Gleichzeitig aber ist ein solches Angebot, sind attraktive Schulen zu einem wichtigen kulturellen und wirtschaftlichen Standortfaktor für Kommunen geworden.

Literatur

Jungmann, Christel: Keine Schulstrukturdebatte! Was wird dort diskutiert, wo nicht diskutiert werden soll? In: Pädagogik 4/09, S. 44-47.

Merkelbach, Valentin: Erfolgreiche Gesamtschulen vor dem Aus?
<http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>

Quelle: <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>