



**Attac Köln  
Arbeitskreis  
Bildung & Erziehung**

# **AK:BE-Rundbrief**

11. Ausgabe - März 2011

Es gibt nur eins,  
was auf Dauer teurer ist als Bildung,  
keine Bildung.

John F. Kennedy

Liebe Freundinnen, liebe Freunde,

kurz vor dem Frühjahrsratschlag 2011 erreicht Euch der neue AK:BE-Rundbrief. Das gibt uns Gelegenheit, Euer Interesse auf den Stellenwert der Bildungsthematik im Programm des Ratschlags zu lenken:

- Am Samstag, also am 2. April, wird von 9 bis 16 Uhr in einem von 6 parallelen Workshops das Thema "Gemeingüter: demokratisieren statt privatisieren" behandelt. Darin wird auch vielfältige Fragen von Bildung und Erziehung zu behandeln sein.
- Am Sonntag wird der AK Bildung & Erziehung in der AG-Phase die bildungsbezogenen Aspekte des Vortags aufgreifen und vertiefen. Dabei wird es auch wieder darum gehen, dass und wie bildungspolitische Fragen unter den attac-Themen eine höhere Akzentuierung erfahren.

Wir bitten Euch - sofern in Braunschweig dabei -, an den beiden Workshops teilzunehmen.

Dieser Rundbrief enthält 7 Beiträge, und zwar:

- der Paritätische / Gerhard Stranz: KiBiz im Wandel S. 2
- Denknnetz - Fachgruppe Bildung: Bildung - zum Glück! S. 3
- GEW NRW - Bilanz des "Bochumer Memorandums" - 2005 - 2010 S. 10
- Bochumer Memorandum 2011-03-19 S. 11
- Böckler-Impuls 02/2011 - Hochschule: Bildungstradition hält Praktiker von Uni fern S. 12
- Wolfgang Lieb: Die Privatisierung der Politik - Markt und Wettbewerb steuern die Bildung S. 13
- Heinrich-Böll-Stiftung: Leseempfehlung - Die berufliche Bildung der Zukunft - Herausforderungen und Reformansätze. S. 23

Zurzeit arbeiten wir an den Modalitäten unserer Internet-Präsenz. Dabei geht es auch um die Frage, ob wir künftig die Beiträge des Rundbriefs im Netz hinterlegen und den Rundbrief selbst lediglich auf entsprechende kommentierte Hinweise und Links beschränken. Es wäre uns wichtig zu wissen, wie Ihr zu einer solchen Änderung stündet. Bitte mailt uns an und lasst es uns wissen:

[ak-be@gmx.net](mailto:ak-be@gmx.net).

Für den Kölner Arbeitskreis Bildung & Erziehung  
grüßt Euch herzlich

## Elementarbereich:

# KiBiz-NRW im Wandel

### Der Paritätische im Gespräch mit SPD Landtagsabgeordneten über die Revision des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz)

Ein Schreiben der Bonner Elterninitiative "Keine Kürzung bei den Kurzen!" führte zu einer Einladung des SPD Arbeitskreises Kinder und Familie im Landtag zu einem Gespräch über die Ziele und konkreten Umsetzungsschritte der Revision des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz). Neben dem Vertreter der Bonner Elterninitiative Dr. Timo Hauschild von der Einrichtung Kita Spatzennest in Bonn so wie der Vertreterin des Vereins Eltern helfen Eltern in Münster Beate Heeg diskutierten der Fachgruppenleiter Martin Künstler sowie die koordinierende Fachberaterin Barbara Geißler mit Wolfgang Jörg, dem Sprecher des Arbeitskreises, sowie den Landtagsabgeordneten Eva Steininger-Bludau, Heike Gebhard, Eva Voigt-Küppers, Stefan Zimkeit und Gordon Dudas über die besonderen Erwartungen der Elterninitiativen an die KiBiz-Revision.

Themen des Gesprächs am 3. Februar 2011 waren: Zusätzliches Personal in den Angeboten für unter Dreijährige Kinder, eine generelle Erhöhung der Pauschalen unter Berücksichtigung der Tarifsteigerungen der letzten Jahre, Zusatzpauschalen für eingruppierte Einrichtungen sowie für die Finanzierung von Berufspraktikantinnen, die Spitzabrechnungen von Mieten, Verbesserungen für Kinder mit Behinderungen sowie Wege und Möglichkeiten einer Verwaltungsvereinfachung.

Wolfgang Jörg macht in einer Reihe von Punkten deutlich, dass man diese Sorgen und Nöte bereits konkret in die Planungen für eine erste Stufe der KiBiz-Revision einbezieht. Hierzu gehören insbesondere die Forderung nach zusätzlichem Personal (Ergänzungskräften) in Angeboten für unter Dreijährige Kinder, die verbesserte Förderung von Berufspraktikantinnen und -praktikanten sowie die Aussetzung des Stichtages für die Förderung von Kindern mit Behinderungen.

Deutlich wurde allerdings auch, dass Fragen zum Finanzierungssystem (inklusive einer generellen Erhöhung der Pauschalen) erst in einer zweiten Stufe der KiBiz-Revision zur Sprache kommen sollen. Um insbesondere die extremen Verwerfungen bei der Förderung von Kindern mit Behinderungen im Bereich der Ressourcen für den sonderpädagogischen Mehrbedarf zu berücksichtigen und hier ein erstes Zeichen zu setzen wurde von den Parlamentariern zugesagt zu prüfen, inwieweit für die Übergangszeit bis zum Abschluss der zweiten Stufe der Revision über Projekte oder ähnliche Wege eine Verbesserung der Verhältnisse erreicht werden kann.

Das Gespräch endete mit einer Verabredung zu einem weiteren Treffen sobald der Referentenentwurf für die erste Stufe der KiBiz-Revision vorliegt.

Quelle: bildungsklick.de

## Erheblich weitergehend ...

... sind die Forderungen, die der Experte **Gerhard Stranz** an die KiBiz-Revision stellt:

Es zeichnet sich ab, dass auch im Zuge der von Rot-Grün angekündigten KiBiz-Revision erhebliche Mängel des Gesetzes unbehoben bleiben:

- **Bedarfsplanung**  
Regelungen zu starr und zu unflexibel, um Einstellen auf konkreten Bedarf und verlässliche Planung der Betriebskostenfinanzierung zu ermöglichen
- **Haushaltsvorbehalt**  
Vorbehalt des § 21 Abs. 5 verhindert mit Festlegung von "Höchstgrenzen" bedarfsgerechten Ausbau der Angebote
- **Landesausbauprogramm**  
in NRW kein Landesausbauprogramm zur Anpassung an aktuelle Anforderungen durch Schaffung des erforderlichen Angebots an Plätzen
- **Beitragsfreiheit**  
anzustreben: einheitliche Beitragsfreiheit für alle Kitas in NRW und Sicherstellung einer täglichen Mahlzeit für alle Kinder
- **Unterfinanzierung des Bereichs**  
bestehende - aber eigentlich abzuschaffende! - Finanzierung durch Pauschalen deckt reale Kostenentwicklungen nicht ab
- **Buchungs-/Öffnungszeiten**  
Regelung für Fälle der Erforderlichkeit von > 45 Std/Wo muss geschaffen werden

- Landeskinderregelung  
Regelung des § 1 Abs. 2, also KiBiz-Geltung nur für Kinder mit gewöhnlichem Aufenthalt in NRW, ist abzuschaffen
- Gemeindefremde Kinder  
Ausgleichsregelung zwischen beteiligten Jugendämtern erforderlich für Fälle, in denen Kinder in Einrichtungen wohnortsfremder Gemeinden betreut werden

Entsprechend diesen Aspekten und Regelungsvorschlägen müsste das KiBiz im Rahmen des ersten Schrittes zur Revision geändert werden, damit die gesteckten Ziele erreicht, Abwanderungstendenzen vermieden, Zuwanderung erleichtert, Akademiker\_innen gebunden und Einrichtungen mit für alle Kinder und ihre Eltern lebensfreundlichen Bedingungen entstehen können.



Denknetz – Fachgruppe Bildung

## **Bildung – zum Glück!**

### **Plädoyer für eine Schule der Demokratie**

Alle reden von Bildung. Aber ist damit wirklich Bildung gemeint? Bildung sei der wichtigste Faktor, die unabdingbare Voraussetzung für berufliches Vorwärtskommen, für den Erfolg der Wirtschaft, für die Prosperität eines Landes. Ohne Bildung, so heisst es, hätten die Menschen keine Chancen, eine Arbeit zu finden und ihr Leben zu bestreiten. Es wird der Eindruck erweckt, dass alle unter einer Art Bildungszwang stünden. Bildung wird mit Drohung und Angst verknüpft oder allenfalls mit der Hoffnung, einen möglichst guten Arbeitsplatz zu ergattern oder zu möglichst viel Geld zu kommen. Leistung wird nur noch unter dem Aspekt der Konkurrenz gesehen, wo die einen zu Versagern oder zu Verliererinnen und die andern zu Gewinnerinnen und Siegern werden. Aber: Bildung ist kein Rohstoff, kein Wettbewerbsfaktor und kein Standortvorteil. Die Menschen sind kein Humankapital, das gewinnbringend verwertet werden kann. Aber was ist sie dann?

#### **1. Bildung - was sie ist und was sie sein sollte**

Bildung ist die seelische Verfassung, die uns hilft, aufmerksam zu sein auf die Dinge, die wichtig sind. Sie soll die Menschen instand setzen, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen und gemäss ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten zu gestalten. Dies aber setzt voraus, dass sie auch zu beurteilen wissen, worauf es tatsächlich ankommt. Bildung besteht insbesondere darin, zusammen mit andern herausfinden und prüfen zu können, was wichtig ist, wichtig für den Einzelnen und wichtig für alle.

#### **Die politische Dimension von Bildung**

Bildung ist von höchster politischer Bedeutung: Sie ist die wichtigste Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft und für ein selbst bestimmtes Leben in Freiheit. Demokratie als die Staatsform, in der die Bürgerinnen und Bürger ihre gemeinsamen Angelegenheiten gemeinsam regeln, ist darum auf Bildung eines jeden angewiesen. Denn Bildung hilft ihnen, zusammen mit andern prüfen und bestimmen zu können, was ihnen wichtig ist. Bildung muss aus diesem Grund allen zuteil werden, Bildung ist ein Menschenrecht.

Nicht alles freilich kann und muss immer wieder neu geprüft werden. Es gibt einen grundlegenden Konsens darüber, was für ein menschenwürdiges Dasein unverzichtbar und für uns alle wichtig ist. Dieser Konsens drückt sich aus in den Deklarationen der Vereinten Nationen zu den allgemeinen Menschenrechten und muss maßgeblich sein auch für die Bildung: in Bezug auf die Art und Weise, wie Bildung zu erwerben ist, und in Bezug auf das, was Inhalt von Bildung sein soll. Zu diesen maßgeblichen Vorgaben gehört insbesondere die Proklamation eines umfassenden Rechts aller Kinder auf eine Bildung, die „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung bringen soll“. Sie verlangt, dass Bildungsbemühungen immer das Kind - den Menschen - in den Mittelpunkt stellen und dass sie vom Geist der Verständigung und des gegenseitigen Respekts getragen sind. (Vgl. dazu Artikel 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen und die dazugehörigen Allgemeinen Bemerkungen.) Wenn diese international anerkannten Leitlinien nicht nur Lippenbekenntnisse sein sollen, sind alle gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen laufend an diesen Vorgaben zu messen und kritisch zu überprüfen. Wie und durch wen aber soll diese Überprüfung erfolgen?

Da alle Menschen gleichermaßen Anspruch auf Bildung haben, ist Bildung ein öffentliches Gut, das unter demokratische Kontrolle gehört. Es geht um die Schaffung von Gemeinsamkeit, um die gemeinsamen Inhalte, aus denen heraus wir uns verstehen und die uns helfen, uns miteinander zu verständigen. Diese Allgemeinbildung ist ein Service public und der Staat muss darum die Richtwerte für alle öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen setzen und für Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Sinne der Menschenrechte sorgen. In die Planungsprozesse der öffentlichen Bildung müssen die Bürgerinnen und Bürger einbezogen

werden. Sie müssen transparent sein. Angesichts der heutigen Bedrohung der Bildung muss eines unverrückbar feststehen: Bildung ist zwar immer auch Mittel - indem sie uns hilft, in dieser Welt bestehen zu können, aber sie ist insbesondere und in erster Linie Wert in sich selbst: indem sie uns dazu befähigt, uns unsere Zwecke selber setzen zu können. Sie darf darum nie bloss als Mittel betrachtet werden zu andern, ihr untergeordneten Zwecken - auch nicht zu öko- nomischen Zwecken!

### **Bildung als Prozess**

Bildung ist das Ergebnis von Lernprozessen. Lernen findet keineswegs nur in Institutionen, in Schulen, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen oder an Universitäten statt. Der Mensch lernt ein Leben lang - zum Teil allein und eigenständig, zum Teil in der Gemeinschaft und mit andern zusammen. Diese Erfahrungen prägen ihn, wenn auch nicht unbedingt immer im erwünschten Sinn: auch Rassismus und Sexismus können gelernt werden. Dies ist der Hauptgrund dafür, dass es eine öffentlich gelenkte Form der Erziehung geben muss. Bildung aber ist und bleibt am Ende immer Selbstbildung: sie erfordert Arbeit an sich selbst, aus eigenem Antrieb, aus eigenem Willen. Und sie ist kein Zustand, den man ein für alle mal erreicht, sondern der Richtung weisende Kompass, der uns auf der Fahrt des Lebens leiten kann. Was als gelenkte Erziehung beginnt, ist darum von vornherein anzulegen als Anleitung dazu, die lebenslange Selbstbildung fortsetzen zu können.

Menschen kommen mit einem großen Potenzial auf die Welt, das sich spätestens im Moment der Geburt entfaltet - im Guten wie im Schlechten. Kleine Kinder lernen aus eigener Erfahrung, aber vor allem auch von ihren frühen Bezugspersonen, den Eltern, den Menschen in nächster Umgebung. Das Kind lernt seine Gefühle als seine eigenen zu erkennen, es lernt sie zu regulieren, es lernt sie mit anderen zu teilen. Es lernt Überzeugungen zu haben, und es lernt gleichzeitig zu akzeptieren, dass auch andere Überzeugungen haben können, und wird damit zu einem sozialen Wesen. Es ist deshalb von großer Wichtigkeit, dass Menschen von Geburt an optimale Entwicklungschancen haben. Das ist nicht nur eine privat-familiäre Aufgabe, sondern eine gesellschaftliche. Darum ist Bildung auch schon in der frühkindlichen Phase eine öffentliche Angelegenheit. Es geht sowohl um Familien- wie um Gesellschaftspolitik. Dabei kann und darf es aber nicht um eine Entmachtung der Familie gehen, sondern darum, die Familie in ihrer Aufgabe der Kinderbetreuung zu unterstützen.

### **Wer definiert den Inhalt schulischer Bildung?**

Zum Erwerb der unverzichtbaren Kulturtechniken (wie Lesen, Schreiben, Rechnen) brauchen Kinder Anleitung. Diese erhalten sie zumeist in Schulen - nach unserem demokratischen Verständnis in öffentlichen Schulen. Die Inhalte, die hier vermittelt werden, bedürfen darum, wie bereits gezeigt, der demokratischen Legitimation. Man kann sie nicht allein den Expertinnen und Fachleuten und der Bildungsbürokratie über- lassen. Es ist von großer Bedeutung, welche Inhalte gelehrt werden und welches Gewicht die einzelnen Fächer erhalten: ob intellektuelle Leistung stärker gewichtet wird als soziale Kompetenz oder handwerkliche Fertigkeiten. Eine Bildung, die ihrem Anspruch, Kompass zu sein für das ganze Leben, genügen will - und daran ist immer wieder (auch mit Blick auf die Proklamation der Kinderrechte) zu erinnern -, muss alle Seiten des Menschen umfassen: die intellektuelle und die moralische ebenso wie die soziale, die emotionale und die handwerklich-praktische. Noch immer gilt darum in der Menschenbildung das Prinzip von Kopf, Herz und Hand. Es muss eine Bildung sein, die in die Breite geht und die alle Grundformen des Wissens und Verstehens umfasst: von den logisch-abstrakten über die naturwissenschaftlich-technischen, historischen und sprachlichen bis hin zu Musik und Kunst und dem handwerklichen Tun. Nicht Wissensinformation aber ist das Primäre. Um selber mitreden und mithören zu können in der Suche nach dem, was wahr ist und wahr gemacht werden soll, müssen Schülerinnen und Schüler - und sei es noch so elementar - vertraut gemacht werden mit den grundlegenden Verfahren und Methoden, mit denen man in den jeweiligen Disziplinen zu schlüssigen Aussagen zu kommen versucht. Der Bildungsprozess muss darum auch hinleiten zur Frage nach den Gründen, den Zusammenhängen, den Prinzipien - er muss, mit einem Wort, nicht nur in die Breite, sondern auch in die Tiefe gehen.

Dies alles - Breite und Tiefe der Bildung - ist nicht zu haben ohne langjährige intensive Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Bildungsinhalten. Nur was eine solche langjährige Auseinandersetzung von Seiten der Lernenden verlangt, lässt sich umgekehrt auch rechtfertigen als schulischer Bildungsinhalt, im Unterschied zu allen modischen, dem jeweiligen Zeitgeist verpflichteten, kurzlebigen und auch außerschulisch leicht erlernbaren Gegenständen. Die Absage an das Modische schließt allerdings nicht aus, sondern verlangt schon im Interesse aller, dass die zur Sprache kommenden Bildungsinhalte mit Blick auf die aktuellen Fra- gen und Probleme der heutigen Gesellschaft ausgewählt und diskutiert werden. Uns der Verantwortung für Mensch, Umwelt und Natur bewusst werden zu lassen, gehört mit zu den Pflichten der Schule.

Eine besondere Verantwortung kommt den Schulen am Ende der obligatorischen Schulzeit zu. Die berufliche Orientierung ist eine ihrer vordringlichen Aufgaben. Sie haben - mehr noch als die übrigen Schulstufen - dieser Tatsache in besonderem Maß Rechnung zu tragen. Ihr Minimalziel muss es sein, allen Jugendlichen die für eine berufliche Qualifikation erforderlichen Grundkenntnisse zu vermitteln, die am Ende der obligatorischen Schulzeit auch auszuweisen sind. In der immer komplexer werdenden Arbeitswelt mit ihren neuen Technologien und Kommunikationsformen müssen diese Kenntnisse laufend angepasst werden. Dies muss im Dialog mit allen am wirtschaftlichen Geschehen beteiligten Kräften geschehen. Aber es kann nicht angehen, dass Exponenten der Wirtschaft wie etwa Avenir Suisse den Schulen ihre Forderungen diktieren. Denn der Bildungsauftrag der Schule geht weit über das Erwerbsleben hinaus.

Zum Bildungsauftrag gehört auch das Erlernen von Techniken, die zu einem guten und erfüllten Leben führen. Menschen sollen Fähigkeiten entwickeln, die ihnen befriedigende Beziehungen mit andern Menschen ermöglichen. Sie sollen lernen sich selbst und andere zu achten. Und sich gegen jene zu wehren, die sie missachten wollen. Dazu gehört das Wissen, was unabdingbar zur menschlichen Existenz gehört, was unserer Gesundheit und unserem Wohlergehen dient. Und was man als Individuum dafür leisten kann und leisten soll. Eine rein kognitiv ausgerichtete Bildung vernachlässigt diesen Teil sträflich. Sie setzt voraus, dass im späteren Leben Dienstleistende für die lebenserhaltenden Bereiche (Kinderbetreuung, Gesundheitspflege, Ernährung, Beziehungsarbeit etc.) zuständig sein werden. Für ein selbstbestimmtes und menschenwürdiges Leben ist es aber unabdingbar, dass alle zumindest Grundkenntnisse auf diesen Gebieten erwerben, um im Notfall ohne Hilfe anderer leben zu können oder zumindest die Arbeit der Dienstleistenden entsprechend anzuerkennen. Deshalb kann man Handarbeit und Hausarbeit als Schulfach nicht einfach streichen – es sei denn, Schule werde als Lebensraum gestaltet, in dem alle diese Tätigkeiten zur alltäglichen Praxis gehören!

Das Essenzielle eines guten Lebens ist die Bildung selbst. Die ständige Erweiterung des Horizontes. Dieses Lernen aber muss, so es denn zu Bildung führen soll, aus eigenem Antrieb erfolgen, es darf nicht zum Zwang verkommen, immer und überall mit Zertifikaten und Erfolgsversprechen verbunden sein, womöglich abzuholen in Institutionen, die teuer bezahlt werden müssen.  
Bildung ist Dialog

Bildung ist auf allen Stufen ein gemeinsames Unterfangen von Schülern und Lehrerinnen, von Auszubildenden und Auszubildenden, von Wissbegierigen und Wissensvermittlern. Schon im Kindesalter ist Bildung ein Dialog, der sich zwischen Kindern und Erwachsenen abspielt und immer auch ein dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechendes Maß an Selbstbestimmung und Mitbestimmung enthalten muss. Für die Bildung im Erwachsenenalter ist dies unabdingbar: sie ist ein gemeinsames Projekt von Lehrenden und Lernenden. Dies muss insbesondere auf Hochschulen zutreffen.  
Denknetz – Fachgruppe Bildung

Nur das gegenseitige Gespräch garantiert, was das Recht auf Bildung verlangt: dass im Mittelpunkt aller Lehrveranstaltungen der Mensch steht und im Mittelpunkt aller schulischen Anstrengungen die Interessen der Kinder. Und zwar ausnahmslos aller!

Daraus ergibt sich folgerichtig, dass alle öffentlichen Bildungsinstitutionen ihre Eigenständigkeit zugunsten der Lernenden verteidigen müssen. Sie dürfen nicht instrumentalisiert werden von wirtschaftlichen, religiösen oder politischen Interessengruppen. Die Lehrpersonen aller Stufen sollen Garant dafür sein, dass diese Unabhängigkeit bewahrt wird. Sie sind dazu berechtigt und verpflichtet. Daher ist ihnen auch ein großes Maß an Gestaltungsfreiheit einzuräumen. Das bedeutet nicht, dass sie im Elfenbeinturm agieren. Sie nehmen die gesellschaftlichen Anliegen auf und setzen sich mit ihnen auseinander und sind der Gesamtgesellschaft, welche die Institutionen trägt, rechenschaftspflichtig.

### **Schule ohne Selektion**

Zu den grundlegenden Aufgaben aller Bildungseinrichtungen gehört das Streben nach sozialer Gerechtigkeit. Die Bildungsinstitutionen sind – schon grundrechtlich - einer Gesellschaft verpflichtet, die das Lebensrecht aller respektiert. Dazu gehört die Bejahung der Differenz zwischen den Menschen, aber auch der Respekt vor unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten. Schulische Selektion reproduziert bloß die soziale Ungleichheit. Unter diesem Aspekt ist auch die Beurteilung der Lernenden zu sehen. Noten sind kein Mittel zur Förderung. Sie dienen der Disziplinierung, Anpassung und Normierung und führen zu Überheblichkeit oder Neid. Beurteilungen sollen zum Ziel haben, die Lernenden zu ermutigen, zu fördern und auch zu fordern. Sie dürfen nicht der Ausgrenzung dienen.  
Menschen sind auf Anerkennung angewiesen, und Anerkennung meint mehr als selektives Lob für gute Leistungen. Anerkennung ist als etwas Grundsätzliches zu sehen, als eine „ganzheitliche Annahme“ des Menschen.

## **2. Hauptkritik: Ökonomisierung der Bildung**

Die heutige gesellschaftliche Realität erfüllt die Ansprüche kaum, die man an eine gute Bildung stellen muss. Was vorherrscht, ist die Reduktion der Bildung auf Arbeitswelt und berufliches Fortkommen und die einseitige Ausrichtung der öffentlichen Bildungsinstitutionen auf die Bedürfnisse der Arbeitsmärkte, des internationalen Wettbewerbs und des wirtschaftlichen Wachstums, kurz - die globale Ökonomisierung der Bildung. Gegen sie wenden wir uns. Den wahren Charakter und die tief greifenden Folgen der Ökonomisierung zu erkennen, ist allerdings nicht leicht. Es geht nicht ohne Analyse.

### **Die Ideologie des Marktes**

Es gibt verschiedene, durchaus legitime Zwecke, denen Bildung dienen kann: Sie kann Mittel sein zur individuellen Existenzsicherung und zur Horizonterweiterung oder Motor für den Fortschritt einer Gesellschaft. Ein nicht unwichtiger unter diesen vielen Zwecken ist ohne Zweifel der ökonomische: Bildung ist ein entscheidender Faktor aller wirtschaftlichen Tätigkeiten. Dies gilt nicht nur für die Schulbildung und Hochschulbildung, sondern für alle Formen der Bildung und des Erwerbs von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wird Bildung jedoch einzig und allein nach wirtschaftlichen Grundsätzen betrachtet, dann

verkommt sie zur Ware. Sie wird zu einem auf dem (Arbeits-)Markt verwertbaren Gut. Die Nachfrage entscheidet über dessen Wert. Je größer die Nachfrage, desto attraktiver das Gut, desto größer der aus diesem Gut zu schlagende Gewinn - für den Einzelnen, für die Arbeitgeber, die von den Fähigkeiten ihrer Arbeitnehmer Gebrauch machen, für den Staat, der seine Steuererträge entsprechend steigern kann. Aber dieses Gut hat, wie alle andern, seinen Preis: Bildung verlangt Investitionen an Lebenszeit und an Geld. Die nur auf Gewinn und Profit ausgerichtete Ökonomie fragt: Ist Bildung ihren Preis auch wert, zahlt sie sich aus? Wer tätigt die Investitionen - die Wirtschaft, der Staat oder der Einzelne? Oder umgekehrt gefragt: Wie kommt die Wirtschaft zu den bestmöglich ausgebildeten Arbeitskräften zu möglichst geringen Kosten? Könnten die für die Bildung bereit stehenden knappen Ressourcen der öffentlichen Hand nicht noch effizienter und noch effektiver eingesetzt werden? Wann sind Individuen bereit, für Bildung, die ihnen auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen verspricht, persönliche Investitionen zu tätigen und dafür zu bezahlen? Und genau an diesem Punkt setzt das heutige wachsende Interesse an der Privatisierung von Bildungseinrichtungen an - allerdings bezogen nur auf jene Bildungsanteile, die rentabel vermarktet werden können.

Betrachtet man Bildung ausschließlich auf diese Weise, unter dem Aspekt der freien Marktwirtschaft, überschreitet die Ökonomie ihre Grenzen. Sie wird zur Ideologie des Ökonomismus, der nur noch eine Art von Bildung kennt: die marktförmig zugerichtete Ausbildung.

### **Diktat der wirtschaftlichen Globalisierung**

Das gegenüber allen Ökonomisierungs-Tendenzen Sperrige an der Bildung ist, dass sie an Personen haftet und nur mit diesen Personen zu haben ist. Der globalisierte kapitalistische Markt aber ist nicht an Personen interessiert, sondern an dem, was Personen zur Steigerung der Produktivität leisten können: an ihren so genannten Kompetenzen. Für die Abnehmer von Bildung ist darum wichtig, Gewissheit darüber zu bekommen, ob sie sich auf dem Arbeitsmarkt auch die richtigen Kompetenzen kaufen. In einem mehr oder weniger lokalen Markt mag es genügen, Kompetenz-Vermutungen abzustützen auf Diplome, Abschlüsse und Zeugnisse. Auf einem globalen Markt aber vermag niemand mehr zu durchschauen, was sich hinter dem Gewirr der verschiedensten Arten von Abschlüssen verbirgt. Es braucht darum so etwas wie eine Produkte-Deklaration. Die Ergebnisse von Bildung müssen zu diesem Zweck vermessbar und vergleichbar gemacht werden. Dies setzt weltweit gleiche Standards voraus, und ruft also gleich die Bildungsvermesser auf den Plan, deren Aufgabe es ist, die zur Bewältigung künftiger Anwendungssituationen erforderlichen Kompetenzen zu bestimmen, zu operationalisieren, zu testen und - gemäß den von ihnen selber gesetzten Standards - zu evaluieren.

Auf diesem Weg wurde PISA zum widerstandslos akzeptierten Messinstrument für schulische Bildungsqualität. Die Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse in Form des PISA-Rankings setzte die Bildungspolitikerinnen und Politiker jener Nationen und Länder unter Druck, die in diesem Ranking nicht an der Spitze standen. Zu ihrem Hauptbestreben wurde es, alle Maßnahmen zu ergreifen, die ihnen erforderlich erscheinen, damit ihre SchulabgängerInnen im PISA-Wettbewerb künftig besser abschneiden. Dabei wird eine der wenigen neuen Erkenntnisse von PISA - der große Vorsprung von Gesamtschulen ohne Selektion - willentlich ignoriert und der bisherige Trend noch verstärkt - nämlich hin zu vermehrtem Leistungsdruck. Symptomatisch dafür ist die Hauptstossrichtung des Projekts HARMOS der EDK: Die Schulen sollen für die Zwecke der ökonomisierten Politik in die Pflicht genommen werden, indem man ihnen die Verantwortung für die gewünschte Effizienzsteigerung überträgt, aber sie im Gegenzug einer Qualitätskontrolle in Form eines rigiden Evaluationssystems unterwirft. Lehrpersonen wiederum werden zu permanent evaluierten Vollzugsbeamten dieses Prozesses. Und Eltern werden verunsichert, sie bangen um die berufliche Zukunft ihrer Kinder und wagen nicht mehr, die Frage nach deren Glück und Wohl zu stellen.

Dieselbe Entwicklung zeigt sich europaweit, auch auf Hochschulebene - mit dem Bolognasystem. Europäische Bildungsminister setzten sich 1999 zum Ziel, den Marktwert (die Attraktivität) der von den europäischen Hochschulen verliehenen Abschlüsse und „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger“ im internationalen Wettbewerb zu steigern. Sie wollten zu diesem Zweck u.a. drei Maßnahmen durchsetzen: ein System „leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ (in drei Zyklen), ein Leistungspunktesystem (ECTS) zur Förderung der Mobilität und die Zusammenarbeit bei der „Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien“. Die Einführung dieses Systems wurde in den meisten Ländern durch die Regierungen erzwungen, in der Schweiz von den Hochschulen (der Hochschulrektorenkonferenz CRUS) in eigener Regie - und ohne jede demokratische Legitimation - vorgenommen. Die Folgen werden jetzt sichtbar, nicht nur für die Studierenden, sondern - weniger öffentlich diskutiert - auch für die Hochschulen selbst. Da die rein quantitative ECTS-Währung (beruhend auf durchschnittlich aufgewendeter Studienzzeit) über die Qualität der erzielten Abschlüsse nicht genügend aussagt, bedarf es zusätzlicher Evaluations- und Akkreditierungsverfahren für die Hochschulen, die diese Abschlüsse vergeben - mit einem enormen Aufwand für alle Beteiligten, mit Rankings, Wettbewerbs- und Legitimationsdruck und drohenden Sanktionen in Form von Mittelentzug und Verknappung der Ressourcen. Generell knapper werdende öffentliche Finanzierung wiederum erfordert Drittmittel-Beschaffungs-Massnahmen, die neue Zwänge und neue Abhängigkeiten nach sich ziehen.

Die zahlreichen Reformen im Bildungswesen zielen letztlich nicht nur auf eine Ökonomisierung, sondern auch auf eine Industrialisierung des Wissens ab: durch zunehmende Standardisierung, Mechanisierung und Angleichung der Lernprozesse an vorgegebene Abläufe. Fließband- und Computerarbeit sind so nicht weit auseinander. Keine Rede davon, dass die viel gepriesene Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft ablösen

würde. Was geschieht, ist das Gegenteil: zum Zwecke der besseren Kapitalverwertung wird das Wissen in rasantem Tempo industrialisiert. Statt dass die Arbeitenden zu Wissenden werden, werden Wissende zu Arbeitern.

### **Mittel werden zum Zweck**

Was ist das Verhängnisvolle an dieser Entwicklung? Die Anpassungszwänge, die mit den heutigen Reformen und Standardisierungen einhergehen, sind dazu angetan, die Mehrheit der Menschen in Abhängigkeit zu halten und als Ware zu behandeln, die beliebig eingesetzt, ausgemustert und weggeworfen werden kann. Ihnen gegenüber steht eine Eliteminderheit, die nur ihre persönlichen Interessen in den Vordergrund stellt, sich hinter Sachzwängen versteckt und keine soziale Verantwortung trägt. An diesem Widerspruch wird jede Gesellschaft scheitern, wenn sie nicht fähig ist, ihn zu lösen.

Die unmittelbar spürbaren (und neuerdings zu Protesten führenden) negativen Folgen für die Betroffenen sind aber nur die Symptome, die Wurzeln des Verhängnisses liegen tiefer: im Umstand, dass die ganze Entwicklung auf falschen Prämissen beruht. Die Ökonomie, deren Sinn allein darin besteht, die materiellen Grundlagen für unser Leben zu schaffen, ist zum Lebenszweck geworden, dem sich alle andern Zwecke unterzuordnen haben. Legitimerweise müsste an erster Stelle die Frage stehen: Welche Art von Leben wollen wir eigentlich leben - wir als Individuen und wir als Gemeinschaft? Dies ist die Frage der Politik. An zweiter Stelle müsste die Frage folgen: Wie können wir Menschen zu Entscheidungen für eine vernünftige Lebensführung befähigen? Dies ist die Frage der Pädagogik (welche die Politik allein nicht beantworten kann). Erst an dritter Stelle kommt die - zweifellos fundamentale - Frage: Wie schaffen wir - vernünftigerweise - die materiellen Grundlagen für das von uns gewählte Leben? Und dies erst ist die Frage der Ökonomie.

Die heutige Situation ist eine Folge davon, dass sich diese Rangordnung verkehrt hat: Bezeichnenderweise waren es denn auch internationale Wirtschaftsorganisationen - vorab die OECD - von denen die Staaten und ihre Bildungseinrichtungen sich Instrumente wie PISA aufzwingen ließen. Auch die Schweiz unterzog sich dem Prozedere widerstandslos.

Noch weiter geht die Welthandelsorganisation WTO. Mit dem komplexen Vertragswerk GATS (General Agreement on Trades of Services) will sie den weltweiten Handel mit Dienstleistungen durch eine fortschreitende Liberalisierung fördern. Zu den betroffenen Dienstleistungen gehört auch die Bildung. Von den 146 WTO-Staaten ist bisher nur eine Minderheit der Länder Verpflichtungen im Bildungsbereich eingegangen. Darunter die Schweiz. Ausgenommen von der Liberalisierung sind laut GATS-Regeln nur Dienstleistungen, die „in hoheitlicher Gewalt“ erbracht werden. Ob die öffentliche Bildung unter diese Ausnahmen fällt, ist ungewiss. Die Schweiz gab im Nachhinein gegenüber der WTO eine Erklärung ab zur Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Bildungsdienstleistungen. Dennoch ist bis heute nicht klar, ob die öffentlichen Bildungsinstitutionen vor der Liberalisierung geschützt sind. Die Schweiz ging damit das Risiko ein, dass nicht nur private, sondern auch die öffentlichen Bildungsdienstleistungen den globalen Märkten ausgesetzt werden. Die staatliche Finanzierung des öffentlichen Bildungswesens könnte nach GATS-Regeln als

wettbewerbsverzerrende

Maßnahme gewertet werden, ausländische private Bildungsanbieter könnten daraus einen Rechtsanspruch auf Subventionierung ableiten.

Die demokratischen Kontrollen sind mithin die letzten Schranken, die noch fallen müssen, damit Bildung vollends zur Ware werden kann. Die Frage bleibt nur: Warum beugen sich die einzelnen Staaten und die politisch Verantwortlichen immer willfähriger diesem Druck? Es gibt weder legitime Gründe noch verbindliche demokratische Entscheide, die diesen Unterwerfungsakt rechtfertigen würden.

Die Prioritäten wieder richtig zu setzen, ist darum der Punkt, um den sich alles dreht: Wie holt sich die Politik ihr Primat zurück? Und wie gewinnt Pädagogik wieder ihre wahre Autonomie (ihren Eigen-Sinn)? Wie jeder Kampf beginnt auch dieser Kampf im Kopf. Aber er muss politisch und öffentlich geführt werden - gegen die vom Ökonomisierungswahn geblendeten politischen Kräfte und eine nicht informierte oder gleichgültige Öffentlichkeit. Und er ist schulpolitisch und pädagogisch zu führen: durch den Kampf gegen die Anmassungen einer zur Vermessungswissenschaft gewordenen Erziehungswissenschaft und gegen die Selbstherrlichkeit der Expertokratie und Bildungsbürokratie.

### **3. Die Weichen neu stellen!**

1) Bildung ist eine öffentliche Angelegenheit. Sie betrifft alle und geht alle an. Daher müssen die BürgerInnen - die Zivilgesellschaft - die Kontrolle über die öffentliche Bildung wieder einfordern und die Politik darauf verpflichten, die gesamtgesellschaftlichen Interessen wahrzunehmen. Unbestritten haben die wirtschaftlichen Interessen ihre Berechtigung und ihren Stellenwert. Sie müssen sich aber dem Gesamtinteresse unterordnen. Ihr Einfluss auf die Bildung ist rigoros zurück zu binden.

2) Bildungsziele und Bildungsinhalte müssen in einem demokratischen Prozess erarbeitet und laufend angepasst und verändert werden. Unverrückbarer Eckpfeiler aber ist, dass öffentliche Bildung sich an den Menschenrechten und Kinderrechten zu orientieren hat. Maßgeblich für alle schulischen und bildungspolitischen Entscheidungen sollen die gemeinsam erarbeiteten und politisch vereinbarten Bildungsziele sein und nicht die von den Vermessungsexperten gesetzten Standards.

3) Es darf keine Privatisierung des öffentlichen Schulwesens geben! Private Schulen können ergänzende

Funktion haben, sofern sie sich an Zielen und Lehrplänen der öffentlichen Schulen orientieren. Es geht nicht darum, alternative Schulen zu bekämpfen; sie sollen weiterhin subsidiär unterstützt werden - auch mit Beiträgen an Kinder, deren Eltern (im Rahmen der obligatorischen Schulzeit) ein besonderes Bedürfnis geltend machen können. Zu verhindern aber ist jegliche Vereinnahmung durch weltanschauliche, religiöse und ökonomische Interessen.

4) Schulen sind lebendige Organismen. Im Bildungssystem können daher neue Elemente und Verfahren nicht von oben her und auf Knopfdruck hin eingeführt werden. Erneuern können sich Schulen nur selbst. Dazu beitragen können öffentliche Versuchsschulen, die explizit den Auftrag haben, neue Formen des Lehrens und Lernens und des Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und diese Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Ziel dieser Versuche müsste es sein, eine möglichst große Vielfalt alternativer Schulformen zu entwickeln und aufzuzeigen, auf welchen möglichen Wegen wir dem Ziel einer wahren demokratischen Bildung näher kommen könnten. Dabei sollen auch unkonventionelle Wege beschritten werden dürfen wie z.B. die Erprobung des vom Reformpädagogen Hartmut von Hentig vorgeschlagenen Versuchs, mindestens ein Jahr am Ende der obligatorischen Schulzeit durch ein Sozialjahr zu ersetzen, in dem junge Menschen erfahren können, wie nützlich es für sie sein kann, sich für die Gemeinschaft nützlich zu machen.

5) Das Recht auf Bildung muss eingelöst werden durch optimale Förderung aller. Nur so kommen wir der Chancengleichheit näher. Jede andere Interpretation pervertiert sie. Chancengleichheit aber ist - wie die Bildungsforschung und nicht zuletzt auch PISA zeigt - nicht durch das Schulsystem allein zu schaffen, es bedarf entscheidender Anstrengungen in der Frühförderung der Kinder in der frühkindlichen Phase.

Das Aufwachsen der Kinder sollte durch Fürsorglichkeit, Sicherheit und weitgehende Angstfreiheit sowie das Interesse an ihrer eigenständigen Entwicklung bestimmt sein. Das ist nicht nur eine Aufgabe der Mütter und der Väter, es ist ein gesamtgesellschaftliches Anliegen. Es braucht dazu gut eingerichtete Krippen und Tagesheime, gut bezahlte und gut ausgebildete Früh-Erzieherinnen und -Erzieher. In den Schulen ist ein Klima der Lern- und Leistungsfreude für alle zu schaffen. Noten und Zwangsselektion sind in der Phase der obligatorischen Schulzeit abzuschaffen. Abwertendes, destruktives Konkurrenzverhalten ist verheerend. Maßnahmen zur Förderung von unterschiedlich begabten Kindern innerhalb desselben Klassenverbandes sind erwünscht und sind zu unterstützen. Das bringt die begabten Kinder weiter und spornt jene an, die mit der Schule Mühe bekunden. Unsinnig jedoch sind institutionalisierte Hochleistungsprogramme, da sie dem ganzheitlichen Bildungsauftrag abträglich sind und den Hochbegabten mehr Schaden als Nutzen bringen.

6) Die Bildungsstätten sind demokratisch zu organisieren. Studierende und in angemessener Weise auch Schüler und Schülerinnen sind an den Entscheidungen zu beteiligen. Die Autonomie der Lehrkräfte ist zu fördern, ihre Eigenverantwortung zu stärken und diese Verantwortung am Interesse der Kinder und den gesetzlich verankerten Zielsetzungen zu messen. LehrerInnen haben eine zweifach Aufgabe: Sie vermitteln Wissen und sie begleiten Menschen als Individuen und als Gruppe durch das Abenteuer Bildung. Dazu braucht es Freiraum, Teamarbeit und die Bereitschaft, das Klassenzimmer zu öffnen und mit allen Beteiligten zusammen zu arbeiten. Die Schulleitungen haben den bürokratischen Druck von oben nach unten möglichst gering zu halten.

7) Schule und Familie arbeiten zusammen. Die Schule respektiert und anerkennt den Zuständigkeitsbereich der Familie. Sie erwartet zugleich, dass die Familien ihrerseits den Zuständigkeitsbereich der Schule respektieren. Schulen sind keine Dienstleistungsunternehmen und Eltern keine Kunden; es geht um die Zusammenarbeit im Interesse des Kindes. Wenn Eltern oder Erziehungspersonen ihre Verantwortung gegenüber den Kindern nicht wahrnehmen, so ist nicht die Schule der Ort, an dem Sanktionen ausgesprochen werden, sondern die in einem Rechtsstaat dafür vorgesehenen Institutionen.

8) Nicht zu vernachlässigen ist die gesellschaftspolitische Dimension: Eltern müssen in der Lage sein, ihrer Erziehungsaufgabe gerecht zu werden, selbst wenn beide Eltern berufstätig sind. Dies verlangt Angebote auf dem Gebiet der außerschulischen Betreuung. Eltern müssen aber auch entscheiden dürfen, wie weit sie ihr Kind selbst betreuen wollen. Dies erfordert die Möglichkeit zur Pensenreduktion in allen Berufen und auf allen Stufen. Es darf keine gesellschaftliche Diskriminierung mehr geben, wenn Frauen oder Männer ihre Arbeitspensen zugunsten ihrer Erziehungsaufgaben reduzieren wollen. Und nicht zuletzt muss der Staat alles daran setzen, um die Armutfallen von Familien zu beseitigen.

9) Das Recht auf Bildung endet nicht mit der obligatorischen Schulzeit. Es muss auch ein Recht auf Berufsbildung geben. Es darf nicht sein, dass dieses Recht durch einen Mangel an Lehrstellen gemindert wird und dass bildungswillige Jugendliche auf den prekären Arbeitsmarkt verwiesen werden. Der Staat hat - allenfalls auch durch die Errichtung von Lehrwerkstätten - dafür zu sorgen, dass ein ausreichendes Lehrstellenangebot für alle geschaffen wird. Für junge Erwachsene, die den Anschluss nicht schaffen, muss es im Umfang einer zwölfjährigen Schulzeit (der Dauer von Diplom- und Maturschulen) die Option auf kostenfreie Nachholbildung geben - das auch nach einer Phase der Erwerbstätigkeit. Lernwillige Erwachsene sollen darin unterstützt werden, z.B. durch entsprechende Finanzierungsmodelle, durch die Möglichkeit, allgemein bildende Schulabschlüsse später noch nachzuholen.

10) Bildung im Erwachsenenalter darf nicht nur der Ausbildung und der Karriereplanung dienen. Sie hat

ihren Wert in sich selbst und gibt dem Leben Dimension und Sinn. Mit ihr erst wächst der gebildete Mensch. Erwachsenenbildung darf darum nicht zum Fortbildungszwang verkommen. Sie ist immer auch Schlüssel zur Horzonterweiterung. Sie hilft, neue Erkenntnisse und Einsichten zu finden, die es den Menschen ermöglichen, die Probleme der Zukunft zu meistern und Fehlentwicklungen zu vermeiden oder gar abzuwenden. Umfassende Bildung ist unter heutigen Bedingungen letztlich auch Grundvoraussetzung einer funktionierenden Wirtschaft. Denn: In einer immer komplexeren Welt braucht auch die Wirtschaft eigenständige Menschen, die Verantwortung tragen und genügend Weitblick haben. Und das auf allen Stufen.

Bildungswillige Erwachsene stoßen oft auf Barrieren, vor allem finanzieller Art. Gut ausgebildete oder gut situierte Personen finden schneller und kostengünstiger Zugang. Es muss von Arbeitgebern gefordert werden, dass sie Weiterbildungsmöglichkeiten auf allen Stufen anbieten und den Arbeitnehmern einen Mindestanspruch auf Bildung zugestehen. Gleichzeitig muss der Staat dafür sorgen, dass der Zugang für alle möglich ist, z.B. mit gesetzlichen Maßnahmen oder mit Beiträgen der öffentlichen Hand an wichtige Anbieter.

11) Hochschulen sind keine Ableger der Wirtschaft und können nicht als wirtschaftliches Unternehmen geführt werden, das ökonomischen Zwängen ausgesetzt ist. Sie sind ein wichtiger geistig-kultureller Faktor unserer Gesellschaft, sie haben eine Scharnierfunktion in der Vermittlung von Wissen und Erkenntnis, und sie dienen der Aufklärung der Gesellschaft über sich selbst. Hochschulen sollten darum - über alle Fakultäten hinweg - ein Ort der Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge sein, aber auch ein Ort der Reflexion über das, was sie selber tun.

Damit Hochschulen sich die für diese Aufgaben erforderliche Unabhängigkeit bewahren können, dürfen sie in ihrem Recht auf Freiheit von Lehre und Forschung nicht beschnitten werden. Es bedarf dazu auch anderer Formen der Leitungsorganisation. Das heute dominierende hierarchische Leitungsmodell mit Globalbudgets, Universitäts- oder Fachhochschulräten an der Spitze und einem Rektor als CEO, ist von Grund auf in Frage zu stellen.

12) Selbstredend haben alle gesellschaftlichen Kreise ein legitimes Interesse an der Ausrichtung nicht nur der Fachhochschulen, sondern auch der Universitäten. Die Entscheide über die Rahmenbedingungen, unter denen die Hochschulen zu operieren haben, müssen darum politisch, d.h. parlamentarisch gefällt werden. Innerhalb dieses Rahmens aber ist den Hochschulen volle Freiheit zu gewähren. Dieses Recht auf Freiheit allerdings schliesst die Pflicht mit ein, gegenüber der Gesamtgesellschaft, die sie finanziell trägt, über ihr Tun Rechenschaft zu geben.

13) In Bezug auf die Bologna-Reform ist ein radikaler Kurswechsel angesagt. Die Studienverhältnisse sind künftig so zu gestalten, dass Hochschulen ihre Hauptaufgabe, neue Erkenntnis über die Welt zu gewinnen und den Geist der kritischen Prüfung überkommener Meinungen weiter zu tragen, wieder erfüllen können.

Eine Hauptbedingung dafür ist die Schaffung von Freiräumen, die auch Umwege und Verweilzeiten erlauben. Universitäten - im Unterschied zu Fachhochschulen - sollen überdies auch von der Auflage befreit werden, unmittelbar Arbeitsmarkt relevante Abschlüsse zu ermöglichen. Nicht in der eigentlichen Berufsqualifikation besteht ihre Aufgabe, sondern - wie schon in den klassischen akademischen Berufsfakultäten (Theologie, Recht, Medizin) - in der Vermittlung der wissenschaftlichen Grundlagen für die Ausübung akademischer Berufstätigkeiten.

### **Abschließende Bemerkung**

Viele dieser Forderungen machen deutlich, dass mit pädagogischen und bildungspolitischen Maßnahmen allein kein umfassendes Recht auf Bildung für alle verwirklicht werden kann: sie stoßen immer wieder an die Grenzen der kapitalistisch organisierten Gesellschaft, die sich in ihrer jüngsten Ausformung des Neoliberalismus von jeder moralischen Verantwortung für das Gemeinwohl verabschiedet hat. Die menschliche Arbeit wird nicht mehr respektiert und nur unter dem Aspekt des materiellen Profits betrachtet. Damit einher geht eine neue Art der Klassenherrschaft, in der eine selbsternannte Elite der Politik ihre Bedingungen aufzwingt, während ein großer Teil von Erwerbsarbeitenden in immer größerer Unfreiheit und Abhängigkeit leben muss oder vom Markt ausgemustert und entsorgt wird. Der selbstbewusste Souverän hat abgedankt. Dieser Trend wird sich verstärken, wenn auch die Bildung dem neoliberalen Muster unterworfen wird. Es braucht die Einsicht, dass es auf diesem Weg nicht weitergehen kann, weil die menschliche Gemeinschaft dadurch zerfällt - mit unabsehbaren Folgen. Es braucht eine neue Gesellschaftspolitik und eine neue Bildungspolitik. Die Diskussion darüber hat begonnen.

Fitzgerald Crain, Ursina Eichenberger, Kurt Füglistler, Georg Geiger, Margrit Goop, Anton Hügli, Werner Kallenberger, Marianne Meyer, Linda Stibler, Ruedi Tobler

Textbearbeitung: Anton Hügli, Linda Stibler

Denknetz Fachgruppe Bildung  
Postfach 91 77 8036 Zürich bildung@denknetz-online.ch [www.denknetz-online.ch](http://www.denknetz-online.ch)

# Bilanz des "Bochumer Memorandums" - 2005 - 2010

## Die soziale Spaltung wächst!

„Auf das Ergebnis kommt es an“, so lautet der Untertitel des Bochumer Memorandums. Im Februar 2005 setzten die InitiatorInnen und UnterzeichnerInnen mit neun harten, empirisch messbaren Indikatoren der Landesregierung bildungspolitische Ziele, die den Anschluss an die internationale Entwicklung ermöglichen und nachweisen sollten. Sie wurden abgeleitet aus den Maßstäben der OECD, Stand 2003. Obwohl andere Länder bereits deutliche Vorsprünge verzeichnen konnten, wurden die Memorandums-Ziele bewusst bescheiden formuliert, weil sie allein der Erreichbarkeit verpflichtet waren. Die jetzt vorgelegte Bilanz von Professor Klaus Klemm, Bildungsforscher in Essen, fällt enttäuschend aus.

Die Auswertung des Bochumer Memorandums zeigt, dass die schwarz-gelbe Landesregierung, die am 22. Mai 2005 gewählt wurde, wesentliche Ziele verfehlt hat. Insbesondere wird deutlich, dass die soziale Spaltung im Bildungssystem nicht gestoppt werden konnte, sondern sich vertieft hat. Mehr junge Menschen erreichen zwar das Abitur, mehr Studierende schaffen den Studienabschluss, gleichzeitig werden jedoch Bildungsbenachteiligte weiter abgehängt und geraten ohne Schulabschluss und ohne Berufsausbildung in einen verhängnisvollen Strudel von Arbeitslosigkeit und Deprivierung. Das Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes wird im Bildungswesen des Landes nicht eingelöst: Wer nicht rechtzeitig in der Kita angemeldet wird, wer nicht in der richtigen Schulform landet, wem bei Lernproblemen nicht geholfen wird, der landet mit hoher Wahrscheinlichkeit in der so genannten Risikogruppe und hat deutlich geringere Chancen, sich in dieser Gesellschaft behaupten zu können.

## Die Schere öffnet sich weiter!

Insgesamt bietet die Abschlussbilanz zum Bochumer Memorandum für die Jahre 2005 bis 2010 das Bild einer Gesellschaft, die weiterhin auseinander driftet. Eine Perspektive, die sich Nordrhein-Westfalen nicht leisten kann: Das Abschieben einer großen Gruppe junger Menschen in Ausbildungs- und vielfach auch Erwerbslosigkeit widerspricht den Zielen einer Gesellschaft, die sich auf Gleichheit und Gerechtigkeit gründet. Es konterkariert eine Politik, die auf wirtschaftliche Entwicklung setzt: Angesichts der demographischen Entwicklung verschärft die fehlende Ausbildung junger Menschen den herauf ziehenden Facharbeitermangel und wirkt als Wachstumsbremse. Mit der sich abzeichnenden qualifikatorischen Vergeudung bei demographischer Verknappung ist Nordrhein-Westfalen auf dem falschen Weg.

## Neue Steuerungsinstrumente für die Bildung

Deutschlandweit wurde in den vergangenen Jahren ein Systemwechsel bei der Steuerung der Bildungssysteme der Länder eingeleitet. 2006 skizzierte die Kultusministerkonferenz die Grundidee einer ‚Neuen Steuerung‘: Künftig sei, so heißt es in der ‚Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring‘, „die systematische und breit angelegte Feststellung von Ergebnissen (Systemmonitoring) und eine daran anknüpfende Bemühung um die Klärung von Ursachen für unbefriedigende Resultate ... eine der wesentlichen Aufgaben der Bildungspolitik“.

## Ziele, Prüfungen, Rechenschaftsberichte

Auf dem Weg der Umsetzung dieser neuen Steuerungsphilosophie hat Nordrhein-Westfalen ein beachtliches Ensemble von Instrumenten in Stellung gebracht: Das Land beteiligt sich weiterhin an den internationalen Leistungsstudien, es wirkt bei der zentralen Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards mit, Vergleichsarbeiten werden auch in Nordrhein-Westfalen in Grundschulen und in den weiterführenden Schulen jährlich durchgeführt, zentrale Abschlussprüfungen wurden ebenso wie Qualitätsanalysen der einzelnen Schulen eingeführt. Regelmäßiges Messen der Ergebnisse schulischer Arbeit, das Abschließen von Zielvereinbarungen, Rechenschaftslegung – das sind die Schlüsselwörter gegenwärtiger Schulpolitik.

Die eingeleitete neue Steuerung des nordrhein-westfälischen Schulsystems wurde Anfang 2005 von Gewerkschaften und WissenschaftlerInnen aufgegriffen und erweitert. Mit dem ‚Bochumer Memorandum‘ wurde der Versuch unternommen, den Gedanken des Systemmonitorings und der Rechenschaftslegung auf die Bildungspolitik selbst anzuwenden. Es sollten nicht länger nur die Schulen mit den Ergebnissen ihrer Arbeit unter Beobachtung gestellt werden. Auch die Politik sollte an ihren Resultaten gemessen werden. Dazu wurden im ‚Bochumer Memorandum‘ für insgesamt neun Felder der Entwicklung des nordrhein-westfälischen Bildungssystems Ziele formuliert. Ziele, die 2010 erreicht sein sollten und von denen erwartet wurde, dass sie innerhalb der Legislaturperiode des 2005 neu zu wählenden Landtags erreichbar sein könnten. Zur Bestimmung der Ausgangslage wurden damals überwiegend Werte des Jahres 2003 herangezogen, da 2005 noch keine aktuelleren Daten zugänglich waren. Im Memorandum von 2005 heißt es zu den Zielwerten insgesamt: „Die hier vorgeschlagenen Ziele sind bewusst bescheiden formuliert und allein der Machbarkeit geschuldet. Sie sind realistisch auf das Ziel gerichtet, Nordrhein-Westfalen bis 2010 an den OECD-Durchschnitt von 2003 heranzuführen.“

## Bilanz nach fünf Jahren

Im Jahr 2010, also am Ende der Legislaturperiode, ist es an der Zeit zu überprüfen, ob sich das Land auf einem Entwicklungspfad befindet, dessen Richtung und Ziele durch das ‚Bochumer Memorandum‘ skizziert wurden.



## Bochumer Memorandum 2011

### **Bildung als Schlüssel für soziale Gerechtigkeit und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit**

Für den Bildungsbereich ist eine verantwortliche und effiziente Politikgestaltung besonders wichtig. Bildung ist für die einzelnen Menschen ebenso wie für Regionen und ganze Gesellschaften ein wichtiger Schlüssel für eine erfolgreiche und nachhaltige Gestaltung der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Entwicklung. Entscheidend ist dabei, dass Bildung nicht nur in der Spitze, sondern auch in der Breite eine hohe Qualität aufweist. Eine verantwortliche Politikgestaltung ist nur durch eine Versachlichung der Bildungsdebatte möglich. Als allgemeine Orientierung gilt dabei die internationale bildungspolitische Leitidee der Inklusion. Parteitaktische Auseinandersetzungen helfen weder der Wirtschaft und der Gesellschaft noch den Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem.

Dieser Einsicht folgend, wurde auf dem Bochumer Kongress „Zukunft Bildung“ im Februar 2005 das erste Bochumer Memorandum verabschiedet, mit dem ein neuer Weg beschritten wurde, der an die Stelle abstrakter bildungspolitischer Forderungen für die Legislaturperiode 2005 bis 2010 konkrete Ziele mit ihnen zugeordneten und überprüfbaren Indikatoren setzte. Dabei war der Anspruch eher bescheiden: Das erste Bochumer Memorandum setzte der Bildungspolitik in Nordrhein- Westfalen das Ziel, das Land bis 2010 an den OECD-Durchschnitt von 2003 heranzuführen.

Dieses seiner Zeit als realistisch erscheinende generelle Ziel wurde jedoch nur ansatzweise erreicht. Bei einzelnen konkreten Zielen gab es bis 2010 dennoch wichtige Fortschritte:

- Abbau des Sitzenbleibens;
- Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Schulabschluss;
- Erhöhung des Anteils der Jugendlichen mit Hochschul- und Fachhochschulreife;
- Steigerung der Studienabschlussquote.

Nicht erreicht wurden dagegen die Vorgaben in den folgenden Bereichen:

- Abbau des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen;
- deutliche Erhöhung des Angebotes für die Kindertagesbetreuung für unter dreijährige Kinder;
- Reduzierung des Anteils der jungen Menschen, die die Schule ohne Abschluss verlassen; insbesondere von Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
- Erhöhung des Anteils der Jugendlichen mit Ausbildungsplatz; - Ausbau der Weiterbildung; - Ausbau der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer sowie - Ausbau von Unterstützungssystemen.

Auch wenn es bei manchen der Indikatoren schwierig war, die erforderlichen Daten zu erhalten, konnten die Ergebnisse bei der Abschlussbilanz im Frühjahr 2010 belegt werden.

Das Bochumer Memorandum 2011 konzentriert sich nun im ersten Teil darauf, wichtige Ziele, die bis 2010 nicht erreicht wurden, noch einmal zu formulieren und im Einzelfall an die Weiterentwicklung beim Durchschnitt aller OECD-Staaten anzupassen, um zumindest bis 2015 die 2005 formulierten Verbesserungen zu erreichen.

Die Ziele für 2015 sind so angelegt, dass die Landesregierung ein Jahr Zeit hat, die notwendigen Maßnahmen festzulegen und zu implementieren. Zur Schaffung von Transparenz ist die Landesregierung aufgefordert, vom Jahr 2011 an verlässliche Daten zur Überprüfung dieser Ziele vorzulegen und auf diese Weise eine regelmäßige Überprüfung möglich zu machen.

In einem zweiten Teil formuliert das Bochumer Memorandum 2011 Voraussetzungen für eine qualitative Bildungspolitik. Im Mittelpunkt steht dabei der grundlegende Gedanke, Bildungsinstitutionen und -landschaften sowohl motivational als auch materiell besser in die Lage zu versetzen, selbstständig an der Verbesserung ihrer pädagogischen Qualität und Leistung zu arbeiten. Leistungsziele bis 2015

Für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung des Landes Nordrhein- Westfalen sind im Bildungsbereich die nachhaltige Verbesserung der Bildungsteilhabe und des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Arbeit die wichtigsten strategischen Ziele:

1. Um dem gesetzlich vorgegebenen Ziel nachzukommen, bis 2013 für 35 Prozent aller unter dreijährigen Kinder Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen, müssen ab 2011 bis 2013 jährlich 30.000 Plätze zusätzlich geschaffen werden.
2. Das Sitzenbleiben soll an allen Schulformen deutlich und nachhaltig reduziert werden. Insbesondere die hohe Quote an Wiederholern an den Hauptschulen soll bis 2015 auf höchstens 1,9 Prozent gesenkt werden.
3. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Schule ohne Abschluss verlassen, soll bis 2015 halbiert werden. Dies entspricht der Zielgröße, welche das erste Bochumer Memorandum für 2010 vorsah. Dieses Ziel ist nur zu erreichen, wenn man die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen, die mit 53 Prozent mehr als die Hälfte der jungen Menschen ohne Schulabschluss ausmachen, in entsprechende Maßnahmen einbezieht.
4. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem mittleren Schulabschluss soll von 2011 bis 2015 von 75 Prozent auf 84 Prozent gesteigert werden.
5. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung, also der Teilhabe an den unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswegen der Sekundarschulen, soll deutlich abgeschwächt werden. Dieser Zusammenhang wird durch die Mikrozensusbefragungen dokumentiert; Fortschritte lassen sich durch deren Auswertungen messen.
6. Jeder Jugendliche hat ein Recht auf Berufsausbildung. Bis 2015 muss die Zahl der Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, landesweit von 17 Prozent auf unter 3 Prozent gesenkt werden. Zur Vermeidung von regionalen Verwerfungen sollte außerdem die Relation von angebotenen Stellen zu gemeldeten Bewerbern/Bewerberinnen bis 2015 in keiner Region unter die Marke von 0,9 Stellen auf eine/n Bewerber/in fallen.
7. Die Studienabschlussquote soll in den kommenden Jahren so gesteigert werden, dass der OECD-Durchschnittswert von 38 Prozent (2008) im Jahr 2015 in NRW erreicht wird
8. Die Mittel für die Weiterbildung nach dem Weiterbildungsgesetz NRW sollen kontinuierlich auf einen Anteil von einem Prozent des Bildungsetats des Landes angehoben werden. Zusätzlich zu diesen aus dem ersten Bochumer Memorandum übernommenen Zielen sollen die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund verbessert und ein inklusives Bildungssystem erreicht werden. Grundlage dafür ist die UN Behindertenrechtskonvention von 2008:
9. Die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund soll an die der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund angeglichen werden. Besonders deutlich wird die unterschiedliche Bildungsbeteiligung am Gymnasium. Dort lernten im Schuljahr 2009/10 von allen Achtklässlern ohne Migrationshintergrund 40 Prozent, von allen Achtklässlern mit Migrationshintergrund jedoch nur 17 Prozent.
10. Das erklärte politische Ziel, in den nächsten 10 Jahren 85 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ zu beschulen, bedarf angesichts des Ausgangswertes, der im Schuljahr 2009/10 bei 15,5 Prozent lag, großer Anstrengungen. Bis zum Jahr 2015 muss der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regeleinrichtungen jährlich um 7 Prozentpunkte gesteigert werden. Als vorläufig wichtigstes Ziel gilt, dass alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine Grundschule besuchen, auch in der Sekundarstufe ihre Schullaufbahn integrativ - d.h. auf einer allgemeinen Schule - weiterführen können. Um dies zu gewährleisten, muss umgehend ein Inklusionsplan erarbeitet und umgesetzt werden.



Böckler Impuls 02/2011 - Hochschule

## Bildungstradition hält Praktiker von Uni fern

Nur wenige gelangen über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule. Einer Öffnung der Unis für Menschen mit Berufserfahrung statt Abitur steht die deutsche Bildungstradition entgegen. Wer die Regelschule ohne Abitur verlassen hat, hat es schwer, einen akademischen Abschluss zu erreichen. Nur knapp fünf Prozent der Studenten an Universitäten und Fachhochschulen haben ihre Studienberechtigung auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg erworben. Also etwa das Abitur an einem Abendgymnasium nachgeholt oder eine Uni-Zulassung aufgrund ihrer praktischen Berufserfahrung bekommen. Eine bildungshistorische Studie verdeutlicht, was dem nachträglichen sozialen Aufstieg in akademische Kreise bisher im Wege steht. Vor allem ein tradiertem Bildungsbegriff: Während praxisferne Allgemeinbildung hohes Ansehen genießt, wird Berufsbildung geringer eingestuft, so die Autorin Elisabeth Schwabe-Ruck.

Aktuelle Bemühungen, durch eine Öffnung der Hochschulen mehr Chancengerechtigkeit und eine höhere Akademikerquote zu erreichen, hält die Wissenschaftlerin für wünschenswert, aber schwierig: Potenziell berge das Streben nach einem gesamteuropäischen Bildungssystem zwar die Chance, das "deutsche Bildungsschema" zu überwinden. Im Idealfall würden zweiter und dritter Bildungsweg so zu einem "integralen Teil eines zumindest perspektivisch gesehen durchlässigen lebenslangen Bildungsweges". Doch die Erfahrung zeige, dass das traditionelle Bildungssystem große Widerstandskräfte entfalten könne.

### **Zweiter Bildungsweg: Lückenbüßer bei Fachkräftemangel.**

Mit Bildungsangeboten, die Erwachsene ohne am Gymnasium erworbenes Abitur zum Studium führen sollten, wurde bereits in der Weimarer Republik experimentiert. Eine wichtige Triebfeder dabei: der Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften nach dem Ersten Weltkrieg. So entstanden Tages- und Abendschulen, die Abiturse anboten. Während der Naziherrschaft wurde der Übergang von Fachschulen zu Hochschulen erleichtert, um für die Rüstungsindustrie technische Fachkräfte auszubilden. Nach dem Zweiten Weltkrieg ging es in der Bundesrepublik darum, politisch unbelastetes und qualifiziertes Fachpersonal für Wirtschaft und Verwaltung zu finden. Daneben trat das Ziel, durch mehr Chancengleichheit im Bildungssystem die Demokratisierung der Gesellschaft voranzubringen. Der zweite Bildungsweg wurde vor allem in Form von Abendgymnasien und Kollegs institutionalisiert. Zudem besteht die Möglichkeit, nach einer Eingangsprüfung direkt ein Studium aufzunehmen; dieser dritte Bildungsweg spielt quantitativ allerdings bis heute kaum eine Rolle.

Rückblickend resümiert Schwabe-Ruck: "Alternative Bildungswege rücken immer dann ins Zentrum bildungspolitischer Diskussion, wenn durch die traditionelle Bildungselite dem Bedarf an hoch ausgebildeten beziehungsweise politisch opportunen Fachkräften nicht entsprochen werden kann." Angebote des zweiten Bildungswegs hätten daher meist eine Lückenbüßerfunktion gehabt. In größerem Umfang sind Menschen, die nicht den Standard-Bildungsweg absolviert haben, an den Hochschulen immer nur in historischen Ausnahmesituationen zum Zuge gekommen. Seit den 1960er-Jahren ist der Anteil der Studenten, die über den zweiten Bildungsweg an die Uni kamen, praktisch gleich geblieben.

### **Berufspraxis: Bildung zweiter Klasse.**

Das 1834 in Preußen eingeführte, stark von Humboldts neuhumanistischen Vorstellungen geprägte Abitur ist bis heute maßgeblich für die Zulassung zu höherer Bildung. Kennzeichnend für den damit verbundenen Bildungsbegriff war "die besondere Wertschätzung der alten Sprachen und reziproke Nichtachtung von berufspraktischen, vor allem technischen und naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern", so Schwabe-Ruck. Bis heute wirke diese Sicht nach. So finde im dreigliedrigen Schulsystem eine "gleichermaßen sehr frühe und sehr entschiedene Trennung in praxisnah berufsvorbereitendes und theoriebetont allgemein bildendes Lernen" statt. Dieses Bildungsschema sei fest in den Köpfen verankert: Selbst Menschen, die sich auf den zweiten Bildungsweg begeben haben, legen der Forscherin zufolge meist Wert darauf, dass das nachgeholt Abitur sich eng an den Stoff des ersten Bildungswegs anlehnt - anstatt auf die Anerkennung ihrer praktischen Erfahrung im Betrieb zu pochen.

Einer "gleichberechtigten Positionierung" verschiedener Hochschulzugänge stünden also hohe Hürden entgegen. Vom Bologna-Prozess inspirierten Plänen, beruflich erworbene Kompetenzen anzuerkennen und Ausbildungsberufe zu akademisieren, räumt Schwabe-Ruck dennoch gewisse Chancen ein. Gerade angesichts stagnierender Studentenzahlen und eines steigenden Bedarfs an Fachkräften. Allerdings bestehe auch die Gefahr, dass es bloß zu Verschiebungen komme - und sich beispielsweise der Übergang vom Bachelor zum Master zu einem neuen Nadelöhr entwickeln könnte, an dem sich gymnasial und beruflich Vorgebildete scheiden.



## **Die Privatisierung der Politik – Markt und Wettbewerb steuern die Bildung**

Vortrag im Rahmen der 66. Pädagogischen Woche des GEW-Bezirksverbandes Lüneburg in Cuxhaven-Duhnen, am 5. November 2010. Von Wolfgang Lieb

Ich möchte das mir gestellten Thema „Privatisierung“ unter zwei Aspekten behandeln: Zuerst werde ich einen kritischen Blick auf die markt- und wettbewerbsgesteuerte „unternehmerische Hochschule“ werfen (1.). Danach will ich in der gebotenen Knappheit versuchen, die Triebkräfte für den Paradigmenwechsel von der staatlich verantworteten, sich selbst verwaltenden Hochschule zur wettbewerbsgesteuerten „unternehmerischen“ Hochschule aufzuzeigen (2.) und dabei schließlich den Einfluss des bertelsmannschen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) beleuchten . (3.)

### **1. Die "unternehmerische Hochschule"**

Ich spreche also zunächst zum Paradigmenwechsel von der sich selbst verwaltenden zur „unternehmerischen Hochschule“. Und ich beginne mit einem Zitat eines der wichtigsten Vorreiter für die - wie ich das nenne -

funktionelle Privatisierung der Hochschule. Kein anderes Land mache „Freiheit mit dieser Konsequenz zur Grundlage seiner Hochschulpolitik“, so rühmte der frühere nordrhein-westfälische Innovationsminister Andreas Pinkwart in einer von seinem Ministerium herausgegebenen Broschüre unter dem Titel „Hochschule auf neuen Wegen“ das nordrhein-westfälische Hochschul-„Freiheits“-Gesetz. Anmerkung: Wenn ich keine spezielle Quelle benenne, beziehe ich mich auf den Aufsatz Pinkwarts in der genannten Broschüre. Er ist zum Glück auch unter der neuen Ministerin immer noch im Internet abrufbar [PDF - 1.5 MB] (Ich habe einleitend schon darauf hingewiesen, dass ich mich in meinem Referat vor allem auf das NRW-Hochschulfreiheitsgesetz und auf die Begründung des dortigen Innovationsministers beziehe, weil ich dieses Gesetz nicht nur am besten kenne, sondern weil Pinkwart das Konzept der unternehmerischen Hochschule am klarsten beschrieben hat.)

Nebenbei bemerkt: Pinkwart ist wohl der Auffassung, dass er mit der Abwahl der schwarz-gelben Koalition in NRW seine hochschulpolitische Mission erfüllt hat, denn vor wenigen Tagen hat er erklärt, dass er sich aus allen politischen Ämtern zurückziehen wolle und die Leitung der privaten Handelshochschule Leipzig (HHL), einer sich selbst so nennenden Graduate School of Management übernehmen wird. Auch bei Privatisierungstendenzen im Schulbereich wird Ihnen aufgefallen sein, dass der Begriff „Freiheit“ eine zentrale Rolle bei der Umwälzung des Bildungswesens einnimmt. Das Pathos der Freiheit ist geradezu das wichtigste Lockmittel für die Betroffenen.

Nun ist es aber so, dass kaum ein anderer Begriff in der Menschheitsgeschichte so unterschiedlich gebraucht und auch so oft missbraucht wurde, wie der Begriff der Freiheit. Man tut also gut daran, wenn von „Freiheit“ die Rede ist, immer auch nach der schon von Immanuel Kant herausgearbeiteten Unterscheidung zwischen „positiver“ und „negativer“ Freiheit zu fragen. Einfacher ausgedrückt: Man sollte immer auch fragen: „Freiheit von was oder Freiheit von wem“. Stellt man die Kantsche Frage, gegenüber wem Freiheit gewonnen wurde, so wird man feststellen – so meine These –, dass die weit überwiegende Mehrheit der Lehrenden und Studierenden in der „unternehmerischen Hochschule“ – gemessen an ihren früheren Lehr-, Forschungs- und Lernfreiheiten – wesentlich „unfreier“ sein wird und schon ist, als zuvor.

Nach der Auslegung des Bundesverfassungsgerichts gewährt Art. 5 Abs. 3 des Grundgesetzes zum einen jedem, der wissenschaftlich tätig ist oder tätig werden will – also auch Studierenden – zunächst ein individuelles Freiheitsrecht. Zum anderen leitet das Gericht aus diesem subjektiven Grundrecht mittelbar eine institutionelle Garantie der Universität ab. Damit sich Forschung und Lehre ungehindert in dem Bemühen um Wahrheit entfalten können, ist die Wissenschaft selbst zu einem von staatlicher Bevormundung freien Bereich autonomer Verantwortung des einzelnen Wissenschaftlers erklärt worden. Was jedoch häufig unterschlagen wird: Das Bundesverfassungsgericht hat gleichzeitig klar gestellt, dass dem Staat auf dem Gefilde der Universitäten weder Untätigkeit gestattet, noch dass er sich damit begnügen kann, sie zu finanzieren und die Hochschulen im Übrigen sich selbst zu überlassen. Mit dem Instrument des Gesetzes muss er in den Hochschulen für Strukturen sorgen, die Wissenschaftsfreiheit, und die freiheitssichernde institutionelle Autonomie gewährleisten.

### **Von der Autonomie der Wissenschaft zur Autonomie der Institution**

Das Leitbild der „unternehmerischen Hochschule“ wechselt diesen auf die individuelle Wissenschaftsfreiheit und nur mittelbar als „institutionelle Garantie“ auch auf die Hochschule bezogenen Autonomiebegriff und verengt ihn auf die Institution Hochschule, ja noch mehr auf die Hochschulleitung. Die Hochschule als „autonomes“ Unternehmen soll einerseits vom Staat weitgehend befreit sein, aber andererseits soll das individuelle Freiheitsrecht zu freier Forschung und Lehre der „Freiheit des Wettbewerbs“ überantwortet werden. Nämlich der Freiheit des Wettbewerbs um die Einwerbung von über die staatliche Grundfinanzierung hinausgehenden Drittmitteln und von privat aufgebracht Studiengebühren. An der Einwerbung von Geld soll sich also künftig vor allem wissenschaftliche Qualität und gute Ausbildung messen.

Damit kein Missverständnis aufkommt, ich wende mich nicht gegen einen Wettbewerb um die besten Forschungsleistungen. Einen solchen Wettbewerb unter Wissenschaftlern hat es immer gegeben. Wissenschaft – zumal an einer von der Allgemeinheit getragenen Hochschule – ist genuin auf den Wettstreit um die richtige Antwort – pathetisch gesagt – auf den Wettstreit um Wahrheit angelegt. Pinkwarts Bild vom Wettbewerb ist nicht das Bild vom Wettstreit um Wahrheit: Es ist das Bild einer Hochschule, die wie ein Unternehmen ihre „Produkte“ und „Waren“ – also ihre Forschungsleistungen sowie ihre Aus- und Weiterbildungsangebote – auf dem Markt an kaufkräftige Nachfrager abzusetzen hat: nämlich an zahlungskräftige Forschungsförderer und Auftraggeber, an Stifter und Sponsoren – und an Studierende, die nunmehr „Kunden“ sein sollen und deshalb für die eingekaufte „Ware“ namens Studium zur Kasse gebeten werden. So ist z.B. die Drittmittelquote von 2005 bis 2008 an den Hochschulen von 20,1 % auf über ein Viertel (25,1%) gestiegen.

### **Management statt Selbstverwaltung**

In der „unternehmerischen“ Hochschule soll nicht mehr aufgrund von „Entscheidungen in den Gremien“ (in denen nach Pinkwarts Urteil nur blockiert wurde und „demotivierende Bedingungen“ herrschten), sondern es soll von einem „modernem Management“ – so Pinkwart – nach den Gesetzen des „Wettbewerbs“ und der „Konkurrenz“ auf dem Wissenschafts- und Ausbildungsmarkt entschieden werden.

Aber nicht nur die Universität selbst soll „unternehmerisch“ agieren, sondern auch die Lehrenden und Forschenden sollen zu (Zitat) „Unternehmern innerhalb der unternehmerischen Hochschule“ werden. Bei

Entscheidungen unter Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck sind natürlich ausgiebige und oft langwierige Diskussionen in Selbstverwaltungsgremien, wie Pinkwart sagt, nur „bürokratische Hürden“ und „Hemmnisse“ die es „aus dem Weg zu räumen“ gelte. Die Hochschule im Wettbewerb bedarf vielmehr, so Pinkwart, „klare, handlungsfähige und starke Leitungsstrukturen“, oder – wie der frühere Minister weiter meint – „ein modernes Management“, das rasch Entscheidungen treffen und umsetzen kann. Horizontale oder „Bottom-up“-Strukturen demokratischer oder kooperativer Interessenvertretung müssen in diesem neuen Leitbild der Hochschulen konsequenterweise von vertikalen „Top-down“-Entscheidungsbefugnissen der Hochschulleitung abgelöst werden. Die „unternehmerische“ Hochschule braucht – laut Pinkwart – wie ein auf „den Zukunftsmärkten“ agierendes Unternehmen ein „professionelles Management“ mit effizienten Entscheidungsbefugnissen und rascher Entscheidungskraft.

Eine Hochschulleitung nämlich, die von der Spitze aus in alle Bereiche des Unternehmens – als (Zitat) „Arbeitgeber und Dienstherr“ des (Zitat) „Personals“ (ehemals Hochschullehrer genannt) und bis hinein in die (Zitat) „Ausstattungsverhältnisse“ (ehemals Studium genannt) – durchentscheiden kann. Die „unternehmerische Hochschule“ bedeutet also den Rückzug der staatlichen Verantwortung zugunsten von eher autokratischen, der einzelunternehmerischen Wettbewerbslogik unterworfenen Leitungsstrukturen und Aufsichtsräten. Die „Qualität“ der Forschung an einer Hochschule bestimmt sich nicht mehr aus ihrer wissenschaftlichen Anerkennung und ihrem Ruf innerhalb der Scientific Community.

Ein wissenschaftliches Studium bestimmt sich nicht mehr vor allem – wie das der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Qualität der Lehre definiert hat – nach den „Prinzipien der Wissenschaftlichkeit“, nämlich einer fragenden, kritischen Haltung, einem Problem- und Methodenbewusstsein, der Strukturierungsfähigkeit, der Selbstständigkeit und des forschungsorientierten Lernens. [PDF- 360 KB] Sondern in der „unternehmerischen“ Hochschule erweist sich deren Qualität in der (Zitat) „Konkurrenz mit ihresgleichen“.

### **Differenzierung und Hierarchisierung des Hochschulsystems**

Dabei sollen nach Pinkwart die einzelnen Hochschulen (Zitat) „das Ziel Qualität auf unterschiedlichen Wegen verfolgen. Die eine Hochschule wird sich auf ihre Rolle als Ausbilder und F&E-Partner in ihrer Region konzentrieren. Eine andere Hochschule wird sich an starken europäischen Mitbewerbern um technologische Leitprojekte orientieren und mit dem Anspruch antreten, in der internationalen Liga der Spitzenforschung mitzuspielen“. (Zitat Ende) Die Zielvorstellung von Innovationsminister Pinkwart entspricht also in etwa dem amerikanischen Hochschulsystem mit einer hierarchisch tief gestaffelten Hochschullandschaft – mit einigen wenigen Elitehochschulen mit Ausbildungsangeboten für den Nachwuchs der gesellschaftlichen „Elite“ und der großen Masse von Hochschulen ganz unterschiedlicher Qualität für die große Masse der Studierenden. Damit die Gesetze des Wettbewerbs auch wirken können, müssen – dem Glaubensbekenntnis des Markt- und Wettbewerbsliberalismus folgend – der Staat, die Politik, die Selbstverwaltungsgremien oder sonstige nicht marktgängige gesellschaftliche Anforderungen aus dem Wettbewerbsgeschehen möglichst weitgehend herausgehalten werden. So soll denn auch das Parlament künftig allenfalls noch der Zahlmeister für die Grundfinanzierung der Hochschulen sein, der (Zitat) „Zuschüsse(!)“ gewährt, die durch zusätzliche Einnahmen der „unternehmerischen Hochschule“ ergänzt werden müssen.

### **Hochschulrat mit „Fachaufsicht“**

An Stelle des demokratisch legitimierten Ministeriums oder des Parlaments als rahmensteuernde Aufsichtsorgane wird der „unternehmerischen“ Hochschule, wie bei einem in Form einer Aktiengesellschaft konstituierten Wirtschaftsunternehmen, eine Art Aufsichtsrat – die Hochschulräte – dem Management der Hochschule mit einer nie gekannten umfassenden „Fachaufsicht“ an die Seite gestellt. Pinkwart meint nun, mit dem im Gesetz vorgesehenen Auswahlverfahren für die Hochschulräte – bei dem die Vertreter der Hochschule allerdings in der Minderheit sind – sei „die demokratische Legitimation der Hochschulratsmitglieder gesichert“.

Was Pinkwart allerdings verschweigt, das ist, dass die Mitglieder eines Hochschulrats in ihren Handlungen und Entscheidungen über ihre gesamte fünfjährige Amtszeit keiner irgendwie legitimierten Instanz rechenschaftspflichtig sind. Die Hochschulratsmitglieder entscheiden über das Geld der Steuerzahler und über dessen Verteilung an den Hochschulen nach ihren persönlichen oder ihren gesellschaftspolitischen Interessen und Grundhaltungen. Es besteht noch nicht einmal die Möglichkeit einer Abwahl oder einer Abberufung eines Hochschulratsmitgliedes bei einem Fehlverhalten. Inzwischen haben sogar die wichtigsten Propagandisten der Einrichtung von Hochschulräten – nämlich das bertelsmannsche CHE und der hochschulpolitische Arm der Unternehmerverbände, der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft – Defizite erkannt. In einem im September dieses Jahres herausgegebenen „Handbuch Hochschulräte [PDF - 2.8 MB]“ wird z.B. inzwischen die gesetzliche Regelung einer Abberufung von Hochschulratsmitgliedern verlangt. Es wird zugegeben, dass die Haftung der Mitglieder ungeklärt ist. Die Ehrenamtlichkeit kollidiert rechtlich mit den zumeist weitreichenden Kompetenzen der Hochschulräte, deshalb sollten diese für einen „individuellen Versicherungsschutz“, einer „Directors and Officers Versicherung“, wie das für das Management von Unternehmen üblich ist, Sorge tragen und die Hochschulen sollen die entsprechenden Versicherungsbeiträge übernehmen.

Und – weil in der neuen Hochschulwelt natürlich alles evaluiert werden muss – sollten sich die Hochschulräte einer „externen Evaluation“ stellen. Außerdem soll das Ministerium externen Hochschulratsmitgliedern zu Beginn ihrer Tätigkeit einen Leitfaden (so wörtlich) „in Form eines „Starter-Kits-für Hochschulräte“ zur

Verfügung stellen. Eine angemessene Vergütung soll die Hochschule den Hochschulratsmitgliedern auch anbieten. Bis auf solche eher kosmetischen Korrekturen, wird jedoch an Hochschulräten als zentrales Steuerungselement der Hochschulen festgehalten. Im Niedersächsischen Hochschulgesetz gehen die Kompetenzen des Hochschulrates nach § 52 weniger weit als im nordrhein-westfälischen Hochschul-Freiheits-Gesetzes. Bei Ihnen haben die Hochschulräte im Wesentlichen nur Beratungsfunktion.

## § 52 Hochschulrat

Der Hochschulrat hat die Aufgabe,

1. das Präsidium und den Senat zu beraten,
2. Stellung zu nehmen zu
  - a) den Entwicklungs- und Wirtschaftsplänen,
  - b) der Gründung von oder der Beteiligung an Unternehmen,
  - c) den Entwürfen von Zielvereinbarungen,
  - d) den Vorschlägen des Senats zur Ernennung oder Bestellung vonPräsidiumsmitgliedern,
3. den Vorschlag des Senats zur Entlassung von Präsidiumsmitgliedern zu bestätigen, bei Hochschulen, denen nach § 48 Abs. 2 das Berufungsrecht übertragen wurde, das Einvernehmen zu Berufungsvorschlägen zu erklären.
4. Der Hochschulrat ist berechtigt, zu allen die Hochschule betreffenden Fragen Auskünfte vom Präsidium und vom Senat zu verlangen.
5. Der Hochschulrat besteht aus sieben Mitgliedern, von denen mindestens drei Frauen sein sollen. Mitglieder sind
  - a) fünf mit dem Hochschulwesen vertraute Personen vornehmlich aus Wirtschaft, Wissenschaft oder Kultur, die nicht Mitglieder der Hochschule sein dürfen und im Einvernehmen mit dem Senat der Hochschule vom Fachministerium bestellt werden,
  - b) ein Mitglied der Hochschule, das vom Senat der Hochschule gewählt wird, und
  - c) eine Vertreterin oder ein Vertreter des Fachministeriums.
6. Der Hochschulrat bestimmt aus den Mitgliedern nach Satz 2 Nr. 1 ein vorsitzendes Mitglied und ein stellvertretendes vorsitzendes Mitglied.
7. Die Mitglieder des Hochschulrats nach Absatz 2 Satz 2 Nr. 1 sind Angehörige der Hochschulen.
8. Sie sind ehrenamtlich tätig und an Aufträge und Weisungen nicht gebunden.
9. Den Mitgliedern nach Absatz 2 Satz 2 Nr. 1 kann die Hochschule eine angemessene Aufwandsentschädigung nach Maßgabe einer Ordnung zahlen.
10. Die Amtszeit der Mitglieder des Hochschulrats beträgt nach Maßgabe der Grundordnung bis zu fünf Jahre.
11. Das Fachministerium kann ein Mitglied des Hochschulrats nach Absatz 2 Satz 2 Nr. 1 aus wichtigem Grund abberufen. 6Das Präsidium nimmt an den Sitzungen des Hochschulrats mit beratender Stimme teil; die Gleichstellungsbeauftragte und die Mitglieder des Personalrats können beratend hinzugezogen werden. Quelle: NHD [PDF - 456 KB]

Das NRW-Gesetz hat jedoch eine Vorreiterrolle, denn schließlich ist es in seinen wesentlichen Elementen am Schreibtisch des CHE in Gütersloh entworfen worden. Folie 8 Laut § 21 HFG konzentrieren sich die wichtigsten Machtkompetenzen einer Hochschule im Hochschulrat: Er stimmt u.a. dem Hochschulentwicklungsplan zu, er stimmt dem Wirtschaftsplan und dem Plan zur unternehmerischen Hochschulbetätigung zu und er nimmt zum Rechenschaftsbericht des Präsidiums Stellung. Am Wichtigsten sind dabei die Wahl und die Entlastung der Hochschulleitung durch den Hochschulrat. Detlef Müller-Böling, der frühere Chef des Bertelsmann Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), hat die Bedeutung dieser Bestimmung in dankenswerter Offenheit begründet: Nur durch die Wahl des Präsidiums durch den Hochschulrat (Zitat) „erhält die Hochschulleitung gegenüber den hochschulinternen Gremien die Unabhängigkeit, die sie für ein effektives und effizientes Management benötigt.“

Mit der Autonomie der Hochschulen ist also konkret die Autonomie der Hochschulleitungen gegenüber der staatlichen Verwaltung, aber auch gegenüber den Interessen der Professoren sowie gegenüber den demokratischen Ansprüchen von MitarbeiterInnen und Studierenden gemeint.

## Manager erobern die Unis

Pinkwarts Vorstellung ist: Der Hochschulrat „nimmt (Zitat) Impulse aus Wirtschaft und Gesellschaft auf und vermittelt in dieser Weise als „Transmissionsriemen“ das erforderliche Beratungswissen für die Entscheidungen

der Hochschulleitungen“. Schaut man allerdings etwas genauer hin, woher diese gesellschaftlichen „Impulse“ tatsächlich kommen, so zeigt die bisherige Praxis, dass fast überall, wo sich Hochschulräte konstituiert haben, solche „Impulse“ vor allem von Repräsentanten aus der Wirtschaft, meist der Groß- und Finanzwirtschaft kommen. Das haben zwei Studien an der Universität Duisburg-Essen (Nienhüser/Jakob) und an der Uni Bochum erhoben.

Nach der Studie der Ruhruniversität Bochum werden die Mitglieder externer Hochschulräte mit einem runden Drittel aus der Wirtschaft rekrutiert, wobei auf Seiten der Wirtschaft die Vertreter von Großunternehmen dominieren. Was aber noch signifikanter ist: Unter den Hochschulratsvorsitzenden liegt der Anteil der Wirtschaftsvertreter bei knapp der Hälfte, nämlich bei 47 Prozent. So auch Nienhüser/Jakob in der schon erwähnten Studie. So ist an der hier nächstgelegenen Hochschule, der Uni Lüneburg der Vorsitzende des dort sog. Stiftungs- und Hochschulrat Dr. Volker Meyer-Guckel, stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft – einer „Gemeinschaftsaktion der deutschen Wirtschaft“ in der sich rund 3.000 Unternehmen, Unternehmensverbände, Stiftungen und Privatpersonen zusammengeschlossen haben.

Dem Hochschulrat der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg sitzt der Vorstandsvorsitzende des Energie, IT und Telekommunikation-Konzerns EWE AG, Dr. Werner Brinker vor. Kein Wunder, dass das Handelsblatt schon am 12. Oktober 2007 titelte: „Manager erobern die Kontrolle an den Unis“. Vertreter aus anderen gesellschaftlichen Gruppen sind im Vergleich zur Unternehmens- und Arbeitgeberseite in den neu geschaffenen Steuerungsgremien der bundesdeutschen Hochschulen nur marginal vertreten – so etwa die Gewerkschaften mit 3 %. Studierende, akademischer Mittelbau und nichtwissenschaftliche Angestellte sind nur zu jeweils zwischen 9 und 14 % (als interne Mitglieder) in Hochschulräten vertreten.

Die Kompetenzen der Hochschulräte – so die Bochumer Studie – gingen zu Lasten der klassisch-parlamentarischen Repräsentation gesellschaftlicher Interessen durch die Landesparlamente und durch die Landesregierungen sowie (vor allem) zu Ungunsten der Selbstverwaltung der jeweiligen Hochschule. Es zeige sich darüber hinaus eine Erosion der klassischen Verbändebeteiligung – so die Studie weiter. „Man könnte auch von einer ‚Privatisierung‘ der Organisationsverantwortung sprechen“, so fasst die Studie zusammen. Ich sehe in der Funktion der Hochschulräte eine funktionelle Privatisierung der öffentlichen und überwiegend staatlich finanzierten Hochschulen.

Für diese These habe ich unlängst endlich Unterstützung von einer Seite erhalten, der man gewiss keine Linkslastigkeit oder Distanz zur unternehmerischen Hochschule nachsagen kann. Eine im Oktober erschienenen Studie vom Stifterverband in Kooperation mit McKinsey & Company beschreibt die derzeitige Landschaft privater Hochschulen. Dort heißt es schon im Vorwort: (Zitat) „Bund und Länder haben die staatlichen Hochschulen in die Freiheit entlassen und sie weitgehend in die Lage versetzt, sich nach ihren eigenen Vorstellungen weiterzuentwickeln. Damit hat sich auch das Verhältnis zwischen privaten und staatlichen Hochschulen verändert. Bisherige Alleinstellungsmerkmale, die den privaten Hochschulen vermeintliche Wettbewerbsvorteile ermöglichten, werden nun mit staatlichen Hochschulen geteilt.“ Die These, die ich schon seit längerer Zeit vertrete und die mir bei den Befürwortern der „unternehmerischen Hochschule“ manche Kritik eingetragen hat, wird nun selbst von McKinsey bestätigt. Wenn auch – wie sollte es anders sein – als Erfolgsmeldung.

### **Hochschulräte stärken die Durchgriffsgewalt der Hochschulleitungen**

Ich bin seit über fünf Jahren Mitglied in einem Hochschulrat und habe dabei eigene Erfahrungen sammeln können, die mir auch von Mitgliedern in anderen Hochschulräten bestätigt wurden: In der Regel ist es so, dass die Hochschulräte die ohnehin per Gesetz massiv gestärkte Durchgriffsgewalt der Hochschulleitungen noch verstärken. D.h. die Präsidenten oder Vorstandsvorsitzenden können mit ihrem Hochschulrat im Rücken jeden Widerstand der Hochschulangehörigen gegen ihre Top-down-Entscheidungen brechen. Von daher versteht sich auch die grundsätzlich positive Einstellung der Hochschulleitungen zu den Hochschulräten von selbst.

Gegenüber den Hochschulräten, die in der großen Zahl der Hochschulen im besten Fall einmal vierteljährlich zusammentreten, um dann durchschnittlich allenfalls rund vier Stunden zu tagen, hat das hauptamtliche Präsidium einen nicht einholbaren Informationsvorsprung und kennt die möglichen Handlungsoptionen erheblich besser als jedenfalls die externen Mitglieder eines Hochschulrats. ( Hinzu kommt: Laut der Studie der Uni Bochum bieten in 63 % der Fälle ausschließlich die Rektorate die „Unterstützungsstrukturen“ für die Hochschulräte und nur ein Drittel verfügt über einen Apparat – der allerdings sehr klein sein dürfte. In meiner Hochschule haben wir noch nicht einmal einen Sachbearbeiter. )

Im wirklichen Leben sieht das dann so aus, dass vor entscheidenden Sitzungen der Präsident versucht, den Vorsitzenden des Hochschulrats in Vorgesprächen auf seine Seite zu ziehen und der Vorschlag des Präsidenten wird anschließend im Hochschulrat „durchgewinkt“. So kann der Präsident in aller Regel jeden Widerstand der hochschulinternen Gremien aushebeln.

### **Freiheit zum Verzicht auf Freiheit**

Die Eingangsfrage, für wen das „Hochschulfreiheitsgesetz“ mehr Freiheit bringt, lässt sich also ziemlich eindeutig beantworten:

1. Die Hochschulen werden statt den Gesetzen des demokratischen Gesetzgebers, den anonymen Gesetzen des Wettbewerbs unterstellt. Den angeblich objektiven Zwängen des Wettbewerbs kann und darf sich kein Mitglied der Hochschule, ob Forschender, Lehrender oder Studierender mehr entziehen.
2. Die Forschungs-, Lehr- und Lernfreiheit wird als die Freiheit zur Durchsetzung auf dem Ausbildungs- und Wissensmarkt umdefiniert.
3. Die horizontalen Strukturen akademischer Selbstverwaltung und kooperative Hochschulleitungen werden durch eine neuartige vertikale Aufsichtsrat-Managementstruktur ersetzt. Die Hochschulen gleichen sich so auch formal dem Leitbild gewerblicher Unternehmen an.
4. Die „unternehmerische“ Hochschule wird über den beaufsichtigenden Hochschulrat, vor allem durch dessen Zusammensetzung zur maßgeblich von Vertretern der Wirtschaft gesteuerten Hochschule mit dem Auftrag zur Kooperation und zur Zusammenführung von Wissenschaft und Wirtschaft.

Mein Fazit lautet: Die nordrhein-westfälischen Hochschulen können ihre ihnen angeblich durch das „Hochschulfreiheitsgesetz“ zugestandene Freiheit vom Staat nur durch den (freiwilligen) Verzicht auf Freiheit durch Unterwerfung unter äußere Wettbewerbszwänge und unter der Kommandogewalt eines Chief Executive Officer wahrnehmen. Jean-Jacques Rousseau sagte schon vor fast 300 Jahren: „Keine Unterwerfung ist so vollkommen wie die, die den Anschein der Freiheit wahrt. Damit lässt sich selbst der Wille gefangen nehmen.“

Zwei Hinweise und Schlussbemerkung zu diesem Kapitel:

Erstens: Dieser Tage ist eine Dissertation an der Universität zu Köln veröffentlicht worden: „Zur Verfassungsmäßigkeit der Regelungen des Hochschulgesetzes NRW über den Hochschulrat“ Der Autor Thomas Horst prüft die Frage, ob die Regelungen des nordrhein-westfälischen Hochschulfreiheitsgesetzes über den Hochschulrat mit dem Grundgesetz und der Landesverfassung vereinbar sind. Die Arbeit gelangt zum Ergebnis, dass die Tatsache, dass das Gesetz erlaube, bei der Wahl zur Hochschulleitung ein Präsidium „durchzuboxen“, das nicht das Vertrauen der Hochschule bzw. des Senats genießt gegen die Wissenschaftsfreiheit nach Art. 5 Abs. 3 GG verstößt.

Zweitens: Mit der Wettbewerbssteuerung der Hochschule sollte – wie der Name schon sagt – die „unternehmerische Hochschule“ vor allem unternehmerisch erfolgreicher werden. In einer gerade erschienen Studie sind die Leipziger Soziologen Klaus Dörre und Matthias Neis dieser Hypothese empirisch nachgegangen. (Das Dilemma der unternehmerischen Universität) Ich zitiere die Schlussfolgerung: „Einseitig an messbaren Effizienz- und Wettbewerbskriterien ausgerichtete Steuerungssysteme, wie sie den Leitbildern der unternehmerischen Universität und eines academic capitalism entsprechen, laufen Gefahr, das Gegenteil von dem zu produzieren, was sie eigentlich beabsichtigen. Sie können Innovationen erschweren, ja geradezu blockieren.“ Der Fetisch der Effizienz der Märkte, der ja gerade am Beispiel der Finanzmärkte in eine Katastrophe geführt hat, wird in dieser empirischen Studie auch für den Bereich der Wissenschaft vom Sockel gestoßen worden. Ich zitiere nochmals aus der Studie: „Das Regime von McKinsey und Co“ beeinträchtigt geradezu die Funktionsfähigkeit der „Herzkammer des Kapitalismus“, nämlich sein Innovationssystem.“

## 2. Triebkräfte für den Paradigmenwechsel

Ich möchte nun im zweiten Teil meines Referats versuchen, skizzenhaft herauszuarbeiten, wie es zu diesem Paradigmenwechsel von der öffentlich verantworteten und der ganzen Gesellschaft verantwortlichen, in Fragen der Forschung und Lehre jedoch sich selbst verwaltenden Hochschule hin zur „unternehmerischen Hochschule“ gekommen ist. Unsere Hochschulen waren im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert wahrlich nicht im besten Zustand. Es gab erheblichen Reformbedarf. Dazu könnte ich als ehemaliger Staatssekretär im nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium ein langes Klagelied vorsingen.

Ganz so schlecht konnten die staatlichen Hochschulen aber doch nicht sein, wenn die „als Stachel im Fleisch“ gegründeten privaten Hochschulen in Deutschland, jedenfalls in der Breite nie zu einer echten Konkurrenz aufsteigen konnten. Zwar existierten im Jahr 2010 nach der schon erwähnten Studie von McKinsey 90 private gegenüber 238 öffentlichen Hochschulen, doch studieren dort nur knapp 5 Prozent der mehr als 1,8 Millionen Studierenden an öffentlichen Hochschulen – dabei sind bei den Privaten die kirchlichen Hochschulen schon mit eingerechnet. 79 der privaten Hochschulen sind Fachhochschulen. Trotz aller bombastischen Namen wie „European School of Management and Technology“ oder „International University“ und trotz allen Werbeaufwands gibt es offenbar keine große „Marktlücke“ für die Privaten, dazu war und ist das Studienangebot der staatlichen Universitäten und Fachhochschulen einfach (noch immer) zu gut. Trotz der Überfüllung der Hochschulen führte ein Studienabschluss jedenfalls in aller Regel zur Befähigung zur selbständigen Bearbeitung von neuen Problemen mit wissenschaftlichen Methoden. Wenigstens dem Anspruch nach galt das humboldtsche Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“.

Wie konnte es geschehen, dass der aufklärerische Kern der deutschen Hochschultradition durch ökonomische oder – genauer gesagt – durch pseudoökonomische Wahrheits- oder Geltungsansprüche ersetzt werden konnte? Wie kam es zum Paradigmenwechsel weg vom humboldtschen Bildungsideal hin zum hayekschen

Glauben an die Überlegenheit der Markt- und Wettbewerbssteuerung auch in der Wissenschaft?

### a) Wandel des gesellschaftspolitischen Leitbildes

Dieser Paradigmenwechsel kam nicht über Nacht, sondern ihm ging ein Wandel des gesellschaftspolitischen Leitbildes über mehr als einem viertel Jahrhundert voraus. Ausgehend von den USA – stark beeinflusst von der sog. Chicagoer Schule um Milton Friedman – ging der Ruf nach der „Befreiung“ der Märkte rund um den Globus. Vom Washingtoner Konsens, über die Welthandelsorganisation IWF oder der Weltbank setzte sich - in Abgrenzung zum seit der ersten Weltwirtschaftskrise vorherrschenden Keynesianismus – der dem Staat eine aktive Rolle im wirtschaftspolitischen Geschehen zuschrieb – ein neues – man könnte auch sagen uraltes – wirtschaftsliberales Denken durch, das mit den Schlagworten Privatisierung, Deregulierung, Wettbewerb und drastischen Einschränkungen bei den Staatsausgaben und damit der Zurückdrängung des Staates aus der Wirtschaft und auch aus der Daseinsvorsorge zusammengefasst werden kann. In der praktischen Politik standen dafür die Begriffe Reaganomics bzw. in England der sog. Thatcherismus.

In Deutschland könnte man die Wende am Scheidungsbrief an die sozial-liberale Koalition, dem sog. Lambsdorff-Papier im Jahre 1982 festmachen. Der Kampfparole der Reaganomics „starve the beast“ – also „hungert den Staat aus“ – folgend kam es auch in Deutschland vor allem nach Kohls „geistig moralischer Wende“ zu einer gezielten Verarmung des Staates. Der damit notwendig einhergehenden Verschlechterung der öffentlichen Leistungen auf vielen gesellschaftlichen Feldern folgten auf vielen Politikfeldern öffentliche Kampagnen der „Miesmache“ des staatlichen Angebots verbunden mit dem Versprechen der Markt und der Wettbewerb könnten alles besser als der Staat. So wurde etwa auf dem Feld der Hochschulpolitik die Phase des Hochschulausbaus der 60er und 70er Jahre durch eine zunehmende Sparpolitik gestoppt. Bund und Länder fassten schon 1977 den sog. „Öffnungsbeschluss“. Die Hochschulen sollten etwa ein Jahrzehnt lang eine „Überlast“ an Studierenden bei etwa gleich bleibendem Budget und stagnierendem Lehrpersonal akzeptieren.

Diese sog. „Untertunnelungsstrategie“ gehörte zu den größten Lebenslügen in der Hochschulpolitik der Nachkriegszeit. Man kann die Fakten in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium [PDF - 360 KB] oder auch im Bildungsbericht 2008 von KMK und BMBF nachlesen: Über die ganze Spanne von 1972 bis 2005 betrachtet ist die Studierendenzahl um fast das 3-fache, die Professorenzahl dagegen nur um das 1,8-fache angestiegen. Die Betreuungsrelationen haben sich dementsprechend an beiden Hochschultypen über die Zeit hinweg dramatisch verschlechtert: Kamen 1972/73 40 Studierende an den Universitäten und weit unter 20 Studierende an den FHS auf einen hauptberuflichen Professor, so waren es 2005/2006 über 60 an den Unis und knapp 40 Studierende an den FHS. In den Wirtschaftswissenschaften sind es derzeit 93 Studierende, in den Sozialwissenschaften gar 104 Studierende pro hauptberuflichem Professor. Laut Bildungsbericht 2010 haben sich die Betreuungsrelationen leicht verringert bzw. wenig verändert. Sie liegen jedenfalls weit unter dem internationalen Standard.

Diese Sparpolitik dauert bis heute an. Jens Wernicke hat ja in seinem Vortrag vom Mittwoch die einschlägigen Zahlen und Grafiken vorgestellt. So dass ich Ihnen die Wiederholung dieses Trauerspiels ersparen kann. Laut dem „Bildungsbericht 2008“ ging der Anteil der gesamten Bildungsausgaben (also inklusive des Anteils der Wirtschaft) am BIP von 6,9% im Jahr 1995 auf 6,3% im Jahr 2005 und auf 6,2% im Jahr 2006 zurück. Wären auch im Jahr 2005 wie 1995 6,9% des BIP für Bildung aufgewendet worden, hätten dem Bildungsbereich rund 13 Milliarden Euro mehr zur Verfügung gestanden. Folie 11 Der Anteil der (rein) öffentlichen Bildungsausgaben am BIP machte in Deutschland 2006 laut Bildungsbericht 2010 4,8 % des Bruttoinlandsproduktes aus und damit deutlich weniger als im OECD-Durchschnitt der bei 5,7 % des BIP lag. Um den OECD-Mittelwert zu erreichen, müsste Deutschland rund 21 Mrd. Euro mehr bereitstellen – jährlich! Um mit den Spitzenreitern in der OECD gleichzuziehen (Dänemark: 8,3 %; Norwegen und Schweden: 7,0 % Anteil am BIP) wären bis zu 91 Mrd. Euro erforderlich – jährlich! )

Auf dem groß gefeierten Bildungsgipfel vor einem Jahr in Dresden wurde das „gemeinsame Bekenntnis“ abgegeben wurde, dass im Jahre 2015 10 % des Bruttosozialproduktes für Bildung eingesetzt werden sollen – 3 % für Forschung und 7 % für Bildung. Da hat nun die im Koalitionsvertrag von Union und Liberalen angekündigte Erhöhung der Ausgaben des Bundes für Bildung und Forschung um 12 Milliarden Schlagzeilen gemacht. Bei genauer Betrachtung sind das allerdings bestenfalls 3 Milliarden pro Jahr bis 2013 und dabei dürfte es sich zum allergrößten Teil ausschließlich um eine längst beschlossene Erhöhung für die Fortführung des Hochschulpaktes, der Exzellenzinitiative und des Pakts für Forschung und Innovation handeln.

Die nach der Föderalismusreform für die Hochschulen allein zuständigen Länder haben bisher noch nicht einmal die sog. Demografie-Gewinne durch die rückläufigen Schülerzahlen zugesichert. Mit kreativer Statistikinterpretation gaben die Finanzminister der Länder auf ihrer Konferenz im letzten November Hoffnungen auf Milliardenhilfen für bessere Schulen und Hochschulen einen kräftigen Dämpfer. Die Finanzminister möchten fortan in der Statistik unter „Bildungsausgaben“ auch die kompletten Aufwendungen etwa für das Kindergeld Volljähriger verbuchen. Ebenfalls als „Bildungsausgaben“ wollen sie Steuererleichterungen deklarieren – etwa Ausbildungsfreibeträge. Auch die Pensionen von Lehrern und Professoren sollen künftig in der Statistik als Bildungsausgaben gelten.

Die Botschaft der Länderfinanzminister an die schwarz-gelbe Koalition lautet: „Fünfjahresplan übererfüllt, die Kassen sind leer, höhere Ausgaben für Bildung unnötig.“ So schreibt der Spiegel. Die im Koalitionsvertrag

versprochenen und teilweise schon umgesetzten Steuersenkungen werden es den Ländern gewiss nicht erleichtern ihren Anteil Beitrag zum 10 Prozent-Niveau zu leisten. Der Berliner Finanzsenator hat vorgerechnet, dass die Steuersenkungen bei voller Wirksamkeit für das Land 700 Millionen weniger Einnahmen bedeuten würden, das entspreche 50.000 Studienplätze oder 100.000 Kita-Plätze. Es gibt realistische Bedarfsberechnungen, die auf einen öffentlichen Investitionsbedarf pro Jahr auf bis zu 100 Milliarden kommen. (Diese Berechnungen addieren einen laufenden Ausgabenbereich von 30 Milliarden, zusätzlich erforderliche Sachinvestitionen (also etwa Sanierungen) auf 7 Milliarden, die Differenz an Investitionen in „Beton“ zum EU-15-Durchschnitt von gut 30 Milliarden.) Auf Beträge in dieser Größenordnung hat man zwischenzeitlich durch die Senkungen von Unternehmenssteuern locker verzichtet.

Die von der neuen Regierung schon in diesem Jahr umgesetzten Steuersenkungen, führen im Jahre 2010 zu den Haushalt belastenden Entlastungen von 6,8 Milliarden Euro. Käme es auch noch zu der im Koalitionsvertrag geplanten Umstellung des steuerlichen Stufentarifs, führte dies nach Berechnungen des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) im Jahre 2013 zu weiteren jährlichen Mindereinnahmen von insgesamt Minus 29,3 Milliarden – jährlich.

Vergleiche mit den Kapitalhilfen für die Banken von 60 Milliarden Euro, allein für die Commerzbank über 18 Milliarden oder die IKB von über 11 Milliarden oder mit den Kreditgarantien etwa für Hypo Real Estate in Höhe von inzwischen über 142 Milliarden oder den Kreditgarantien im Rahmen des Rettungspakets zur Stabilisierung des Finanzsystems in Höhe von fast 500 Milliarden Euro wollen wir gar nicht erst anstellen. Nach einer Studie der Bundesbank stieg die deutsche Bruttoneuverschuldung in den beiden Jahren bis Ende 2009 um 183 Mrd. Euro. Die Kosten der Stützung der Finanzinstitute lag in dieser Zeit bei weit über der Hälfte, nämlich bei rund 98 Mrd. Wenn man das Rettungspaket für die Banken mit den Ergebnissen des Bildungsgipfels vergleicht, ist man geneigt, den alten Slogan etwa so abzuwandeln: Bei den Banken sind sie fix, für die Bildung tun sie nix! Vom „systemischen“ Risiko kaputt gesparter Hochschulen spricht jedenfalls niemand.

### **b) Unterfinanzierte Hochschule als Sündenbock**

An den real existierenden, jedoch politisch herbeigeführten Problemen der Hochschulen setzten die selbsternannten Reformer an und verkauften ihre Reformangebote als alternativlose Wege aus der Misere. Nicht mehr aus den Hochschulen heraus oder wenigstens mit den Hochschulen zusammen wurden die Reformvorstellungen entwickelt, sie wurden von außen an sie herangetragen. Zermürbt von Überlast, systematischer Unterfinanzierung und einer allgemeinen Professorenschelte hatten die Hochschulen der feindlichen Übernahme durch die „Reformer“ nichts mehr entgegenzusetzen. Wie bei der Begründung für den Abbau des Sozialstaats und seiner sozialen Sicherungssysteme wird das bewusst und vorsätzlich vernachlässigte staatliche Hochschulsystem zum Sündenbock erklärt.

## **3. Bertelsmann als wirkungsmächtigster „Reform“-Motor**

Der wirkungsmächtigste Motor für die Hochschul-„reform“-gesetze war die Bertelsmann Stiftung und das 1994 gegründete überwiegend von Bertelsmann finanzierte Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Die Bertelsmann Stiftung ist – entgegen dem Anschein, den sie zu erwecken versucht – keine gesellschaftspolitisch neutrale Einrichtung zu uneigennütigen Zwecken. Man kann dem Firmenpatriarchen Reinhard Mohn nicht einmal vorwerfen, dass er mit seiner „Mission“ hinter dem Berg hält. Jeder kann sie auf der Website der Bertelsmann Stiftung oder etwa in Mohns Buch „Die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmers“ nachlesen.

Mohn und mit ihm die Bertelsmann Stiftung vertreten eine Art deutschen Sonderweg in die wirtschaftsliberal globalisierte Welt, sie setzen einerseits auf eine korporatistische Unternehmenskultur, betrachten aber andererseits den Sozialstaat als überdehnt oder gar überholt und sie bauen auf eine über den Wettbewerb hergestellte Effizienz als Steuerungsinstrument an Stelle von Mitbestimmung und demokratischer Gestaltung. Und immer geht es deshalb auch um ein Zurückdrängen des Staates, eine Verringerung der Staatsquote und – als Mittel dazu – um die Senkung der Steuerlast.

Unter dem Pathos der „Gemeinwohlerpflichtung“ oder „Wir helfen der Politik, dem Staat und der Gesellschaft, Lösungen für die Zukunft zu finden“ (so Reinhard Mohn) gibt es kaum ein politisches Feld von Bedeutung, wo die Bertelsmann Stiftung mit ihren Handreichungen nicht ihre Lösungsangebote macht. Besonders engagiert ist die Bertelsmann Stiftung auf dem Feld der Hochschulpolitik. Hochschulen wurden von Reinhard Mohn – richtigerweise – als „Schlüssel zur Gesellschaftsreform“ angesehen.

Mohn war einer der Gründungsväter und bis vor einigen Jahren der Hauptsponsor der 1983 gegründeten ersten deutschen Privaten Universität Witten-Herdecke. Sie sollte „Stachel im Fleisch“ der staatlichen Hochschulen sein. Witten-Herdecke schaffte es allerdings nie so richtig finanziell auf die Beine zu kommen und wäre der „privaten“ Uni der Staat nicht zur Seite gesprungen wäre sie schon längst Pleite gegangen. Im letzten Jahr stand sie wieder einmal mehr kurz vor der Insolvenz. Reinhard Mohn hat offenbar im Laufe der Zeit erkannt, dass der Weg zur Umwälzung des Hochschulsystems über die Gründung privater Konkurrenz-Hochschulen nicht erfolversprechend ist, weil sich nicht ausreichend viele private Geldgeber und zahlungskräftige Studierende finden lassen. Viel effizienter erschien ihm daher der Weg, die weitgehend staatlich finanzierten Hochschulen wie private Unternehmen in den Wettbewerb zu schicken und über die

Konkurrenz um die die staatlichen Mittel ergänzenden Studiengebühren und um private oder auch öffentliche Drittmittel das Hochschulsystem steuern zu lassen.

Diese Erkenntnis haben Reinhard Mohn und seine Berater wohl veranlasst 1994 das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) zu gründen. Klugerweise nahm das CHE die damals ohne jeden Apparat und ohne großen institutionellen Einfluss auf die Hochschulpolitik agierende, aber umso standesbewusstere Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Gesellschafter mit ins Boot. So veröffentlichten das CHE und die HRK ihre hochschulreformerischen Lösungskonzepte von nun an unter einem gemeinsamen Kopfbogen und vor allem über die Hochschulrektoren verschaffte sich Bertelsmann ein einigermaßen unverdächtiges Entree in die Hochschulen hinein.

#### **a) Konformitätsdruck durch CHE-Rankings**

Das CHE arbeitet – wie die anderen meist als gemeinnützige zivilgesellschaftliche Stiftungen organisierte PR-Agenturen wie etwa die „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“ (INSM) – nach dem gleichen Stil. Man erstellt Studien oder macht Umfragen und schafft so Medien-Events und die Mainstream-Medien plappern die Ergebnisse zumeist unkritisch wie Papageien nach. So wird öffentliche Meinung gemacht. Überall dort, wo kein Markt besteht und damit das Steuerungsinstrument des Wettbewerbs nicht funktionieren kann, also vor allem im öffentlichen Sektor, also auch bei den Hochschulen, musste die Bertelsmann Stiftung wettbewerbliche Steuerungsinstrumente erst noch einführen. Als Fiktion für den Marktwettbewerb dienen die Rankings und Benchmarks.

Das CHE hat so in Deutschland die Hochschulrankings hoffähig gemacht. Inzwischen veranstaltet Bertelsmann das größte Hochschulranking im deutschsprachigen Raum (Österreich und die Schweiz sind allerdings inzwischen wieder ausgestiegen). Zusätzlich zum Hochschulranking gibt es noch ein CHE ForschungsRanking, ein CHE-LänderRanking und sogar noch ein CHE-AlumniRanking und neuerdings auch noch ein europaweites CHE-ExcellenceRanking.

Die eigentliche Wirkung der Rankings ist, dass durch die Vergleiche ein Konformitäts- und Anpassungsdruck auf alle Hochschulen ausgeübt wird. Sie brauchen nur einmal bei google die Suchworte „CHE Ranking“ für irgendeine Hochschule eingeben und die zahlreichen Einträge studieren, dann können Sie sich überzeugen, wie diese Anpassung funktioniert. Geradezu ein Musterbeispiel für die „Verbetriebswirtschaftlichung“ des bildungspolitischen Denkens ist übrigens die seit weit über 10 Jahren andauernde Kampagne des CHE für die Einführung von Studiengebühren.

#### **b) Die Wirklichkeit holt die Verschwörungstheorie ein**

Wenn man so argumentiert wie ich, wird einem von Vielen, die die Bertelsmann Stiftung nach wie vor als ein dem Gemeinwohl verpflichtetes Unternehmen betrachten und die das eine oder andere Projekt für durchaus hilfreich halten, vorgehalten, man sei ein „Verschwörungstheoretiker“. Ich habe auf den NachDenkSeiten mit Textvergleichen schwarz auf weiß belegt, wie eine solche „Verschwörung“ abläuft. Das nordrhein-westfälische Hochschul-„Freiheits“- Gesetz wurde am Schreibtisch des CHE entworfen und bis zu seiner Umsetzung in die Hochschulen hinein vom CHE begleitet. Wenn es Sie interessiert und wenn wir später noch Zeit dafür haben, könnte ich die Belege an die Wand projizieren. Aus Zeitgründen muss ich mir an dieser Stelle die Beweisführung ersparen.

Hier nur in aller Kürze: Ende 2005 veröffentlichte der Gütersloher Think-Tank – so wörtlich – „Zehn CHE-Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz für Nordrhein-Westfalen“. In diesen „Anforderungen“ finden sich teilweise sogar bis in den Wortlaut hinein die Formulierungen wieder, die der nordrhein-westfälische „Innovationsminister“ Pinkwart, ohne jede politische Debatte in seiner Partei, geschweige denn im Landtag kurze Zeit später auf einer Pressekonferenz am 25. Januar 2006 als seine eigenen „Eckpunkte des geplanten Hochschulfreiheitsgesetzes“ vorstellte... Quelle: innovation.nrw.de [PDF] (08.11.2010: Link nicht erreichbar)

Nur wenige Tage nachdem Pinkwart seine Eckwerte vorgelegt hat, liefert ihm das CHE ein Zeugnis: Folie 22 CHE begrüßt Eckpunkte für NRW- „Hochschulfreiheitsgesetz“, sieht aber noch Entwicklungspotenziale Das CHE bewertet die Eckpunkte überwiegend positiv, sieht aber noch weitere Potenziale. Die Bewertung erfolgte vor dem Hintergrund der vom CHE Ende 2005 vorgelegten „Zehn CHE-Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz in NRW“. CHE-Leiter Detlef Müller-Böling erklärt: „Es ist zu wünschen, dass die allermeisten der von Minister Pinkwart angekündigten Regelungen tatsächlich Gesetz werden. In einigen Punkten erscheinen Modifikationen sinnvoll und der eine oder andere Punkt, der sich in den Eckpunkten bislang nicht findet, kann in dem Gesetz ja durchaus noch angesprochen werden. Mutige Ankündigungen müssen nun zu einem noch mutigeren Gesetz führen.“ Weiter heißt es da: Die Eckpunkte enthalten insoweit sehr gute Ansätze und Zielaussagen. Jetzt müssen sie in einigen Aspekten ergänzt und dann mutig und umsichtig in Gesetzesform gegossen werden.

#### **c) Aber damit immer noch nicht genug:**

Nachdem das HFG verabschiedet worden ist, wird das CHE vom Ministerium beauftragt, die Hochschulen auch noch bei der Umsetzung zu begleiten: Ministerium unterstützt Hochschulen auf Weg in die Eigenverantwortung – CHE mit Begleitung beauftragt Pressemitteilung v. 13.11.2006. „Das Centrum für

Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh wird über einen Zeitraum von 18 Monaten die Umsetzung des Hochschulfreiheitsgesetzes begleiten und auswerten“, heißt es in einer Pressemitteilung v. 13.11.2006 . Das gab Innovationsminister Prof. Andreas Pinkwart am heutigen Montag in Düsseldorf bekannt. „Staat und Hochschulen müssen ihre neuen Rollen finden und annehmen. Dies wollen wir von unabhängigen Experten begleiten lassen, damit alle von guten Beispielen lernen und mögliche Startschwierigkeiten schnell beheben können“, sagte Pinkwart.

Das hätte ich mir früher einmal als Wissenschafts-Staatssekretär erlauben sollen, nämlich die Hochschulen bei der Umsetzung eines Gesetzes zum „Erfolg“ zu führen. An den Hochschulen wäre der Untergang der Freiheit von Wissenschaft und Forschung und das Ende der Epoche der Aufklärung beschworen worden. Aber wenn nun einer der mächtigsten und politisch einflussreichsten Konzerne den Hochschulen sagt, was sie zu tun haben, dann scheint das von den Hochschulen ganz selbstverständlich und ohne Murren hingenommen zu werden. Mit Verlaub, schon im Umgangston drückt sich eine Anmaßung einer durch nichts als durch das nötige Geld legitimierten privaten Interessensgruppe gegenüber dem Staat, der Regierung, dem Parlament und den Hochschulen aus, die nach demokratischen Maßstäben nicht mehr hinnehmbar sein sollte. Die Politik wird geradezu zum Befehlsempfänger von Bertelsmann degradiert.

Wer nun meinen sollte, die enge Verflechtung zwischen Politik und CHE ergebe sich aus der räumlichen Nähe zwischen Gütersloh und Düsseldorf, der irrt. Das CHE ist mit seinen Vorschlägen omnipräsent bis in die Details. An der Hochschule, an der ich im Hochschulrat bin, moderierte einer der CHE-Chefs sogar die Aufstellung des Hochschulentwicklungsplans. Das geradezu paradoxe am Verhalten der Bertelsmann Stiftung ist, dass sie zwar überall nach Wettbewerb ruft, diesen Wettbewerb aber bei sich selbst konsequent verhindert. Das, nicht nur indem sie „ausschließlich operativ“ arbeitet, d.h. nur ihre von ihr selbst initiierten Projekte fördert und keine Projektanträge von außerhalb zulässt oder fördert, also wissenschaftlichen Pluralismus satzungsmäßig ausschließt, sondern indem sie darüber hinaus sich vor keinem Parlament und keinem Rechnungshof, ja nicht einmal vor einem Aufsichtsrat, der wenigstens unterschiedliche Interessen von Kapitalanlegern vertreten könnte, für den Einsatz ihrer Gelder und die damit verfolgten Ziele rechtfertigen muss.

Die Netzwerkarbeit und Projektentwicklung der Bertelsmann Stiftung ist so angelegt, dass sich die Akteure gar nicht mehr mit Gegenmeinungen und Kritik auseinandersetzen, dass sie Kritik in einer Haltung der Selbstgewissheit an sich abprallen lassen und so auftreten, als hätten sie die Richtigkeit und Wahrheit ihrer Konzepte von vorneherein und zweifelsfrei erkannt. Dieses Ausmerzen von fachlichen Gegenstimmen, demokratischer Willensbildung und umfassender Bürgeraufklärung, das ist für mich das Gefährliche und der demokratiefeindliche Kern, dieser zugestandenermaßen perfekten Netzwerkarbeit. Nicht dass man die Argumente Andersdenkender übernehmen müsste, aber Kritik wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen ist etwas anderes, als sie totzuschweigen bzw. über seinen Einfluss über die Medien einfach mundtot zu machen.

Das Spektrum der Öffentlichen Meinung und der Politik wurde so nicht etwa erweitert, sondern im Gegenteil verengt und in einer Weise kanalisiert, wie es offen ausgewiesene Interessengruppen – wie z.B. Industrieverbände oder arbeitgeberfinanzierte PR-Organisationen, wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft – kaum zu erreichen vermögen.

Natürlich steht das CHE nicht allein. Wie der Privatisierungsreport 6 der GEW darstellt, gehören dazu etwa auch er Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw), das Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (IW), die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft GmbH (INSM) oder die McKinsey & Company Inc., und viele andere mehr. Quelle: GEW [PDF - 339 KB] Und natürlich ist es nach wie vor richtig, dass Bertelsmann die Gesetze nicht selber verabschiedet, sondern dass diese meist von der Exekutive eingebracht und vom Parlament verabschiedet werden.

Aber über die personellen Netzwerke und seine Medienmacht wird der Bertelsmannsche „Reformmotor“ zur eigenständigen politischen Antriebskraft, der auch außerhalb der Parlamente eine Art Eliten-Konsens schafft – und dabei nebenbei auch noch ein positives Image für den Bertelsmann-Konzern schafft. Kann es Sinn des Stiftergedankens sein, dass nicht der Stifter der Allgemeinheit eine Reformwerkstatt finanziert, sondern gerade umgekehrt die Allgemeinheit die Bertelsmann Stiftung subventioniert, die sich dann selbst zur Reformwerkstatt erklärt und nach der Mission des Stifters die Politik, die Gesetze und die öffentliche Meinung beeinflusst und prägt? Man liegt gewiss nicht falsch mit der Vermutung, dass Reinhard Mohn dadurch, dass er dieses Kapital „gestiftet“ hat, hohe Summen an Erbschafts- und/oder Schenkungssteuer „gespart“ hat.

Zudem sind die jährlichen Dividendenzahlungen des Konzerns an die „gemeinnützige“ Bertelsmann Stiftung steuerbegünstigt und die Vermutung dürfte nicht unbegründet sein, dass ein Gutteil des Etats der Stiftung über Steuererminderungen finanziert wird. Der Fiskus fördert also die Aktivitäten der Stiftung mit. Bei der Bertelsmann Stiftung handelt es sich nach vielen soziologischen Ansichten und Untersuchungen um eine Institution die vergleichbar ist mit einer ausgelagerten steuerbefreiten und sogar steuerbegünstigten Marktforschungs-, Marketing- und Vertriebsabteilung der Bertelsmann AG und Ihrer Tochterunternehmen, insbesondere der Arvato AG. Wenn der Vorstandsvorsitzende der Bertelsmann Stiftung, Gunter Thielen sagt, die Stiftung arbeite unabhängig von den Interessen der Bertelsmann AG, so ist das vielleicht formal korrekt, allerdings ziemlich lebensfremd, denn neben seiner Funktion als Vorsitzender des Vorstands der Bertelsmann Stiftung ist er gleichzeitig Aufsichtsratsvorsitzende der Bertelsmann AG.

Auch die Gattin des Stiftungsgründers Reinhard Mohn und Oberhaupt der Eigentümerfamilie, Liz Mohn, ist stellvertretende Vorsitzende des Vorstand und des Kuratoriums der Bertelsmann Stiftung und gleichzeitig – so testamentarisch verfügt – im Aufsichtsrat des Bertelsmann Konzerns, darüber hinaus ist Liz Mohn Vorsitzende der Gesellschaftsversammlung und Geschäftsführerin der Bertelsmann Verwaltungsgesellschaft mbH. Auch Dr. Brigitte Mohn ist Mitglied des Vorstands der Bertelsmann Stiftung und gleichzeitig Aufsichtsratsmitglied der Bertelsmann AG und Gesellschafterin der Bertelsmann Verwaltungsgesellschaft mbH. Es ist lebensfremd, dass eine Stiftung, die mehr als drei Viertel der Kapitalanteile der AG hält und dabei gleichzeitig personell so eng verflochten ist, keinen Einfluss auf die AG ausüben würde. Nach dem Tod des Firmenpatriarchen titelte selbst die FAZ: „Alle Macht für Liz Mohn und ihre Kinder“ Der verstorbene Firmenpatriarch Reinhard Mohn selbst sah in seiner Stiftung einen „Garanten der Unternehmenskontinuität des Hauses Bertelsmann“.

Unter dem Zwang der leeren öffentlichen Kassen und unter dem beschönigenden Etikett eines „zivilgesellschaftlichen Engagements“ greift der Staat die „gemeinnützigen“ Dienstleistungen der Bertelsmann Stiftung und anderer privater Think-Tanks nur allzu gerne auf. Ja noch mehr, er zog sich aus seiner Verantwortung immer mehr zurück und überlässt wichtige gesellschaftliche Bereiche wie etwa die Bildung oder die Hochschule gleich ganz den Selbsthilfekräften dieses sog. „bürgerschaftlichen Engagements“. Aus dieser Staats- und Gesellschaftsvorstellung speist sich die Idee von der „selbständigen Schule“ genauso wie die „Entlassung“ der Hochschule aus der staatlichen Verantwortung, wie das etwa mit dem „Hochschulfreiheitsgesetz“ in Nordrhein-Westfalen aber auch in vielen anderen Hochschulgesetzen geschehen ist.

Die Rollenverteilung der zivilgesellschaftlichen Gruppen bei ihrem „Dienst an der Gemeinschaft“ ergibt sich dabei ziemlich naturwüchsig daraus, was eben jeder einzelne mit seinem bürgerschaftlichen Engagement zu leisten vermag. Diejenigen, die nicht so viel Geld und Vermögen haben, machen Sozialarbeit, also Altenpflege oder Übungsleiter im Sportverein, die Vermögenden vergeben Forschungsaufträge oder Stiftungslehrstühle oder sie stiften gleich ganze Denkfabriken und prägen damit den Gang der Wissenschaft oder den gesellschaftlichen Diskurs und bestimmen so die gesellschaftliche und die politische Weiterentwicklung. So hat sich inzwischen in unserem Lande eine private institutionelle Macht des Reichtums herausgebildet, die – wie bei Bertelsmann streng hierarchisch organisiert – ihren Einfluss über das gesamte politische System ausdehnt und die demokratisch legitimierte Machtverteilung zwischen Parteien, Parlamenten, Selbstverwaltungsgremien und Exekutive unterwandert und dazu hin gleichzeitig mit ihrer Medienmacht die öffentliche Meinung prägt. Diese „zivilgesellschaftliche“ Macht stützt sich ausschließlich auf Reichtum und Vermögen und die Mohns gehören nach der Rangliste der amerikanischen Zeitschrift Forbes zu den 250 reichsten Leuten auf der Welt. Sie stützt sich darauf, dass eben zum Beispiel der Bertelsmann-Konzern und seine Stiftung mehr Geld hat als jede andere private und staatliche Institution, Expertisen und Gutachten.



## **Leseempfehlung:**

### **"Die berufliche Bildung der Zukunft - Herausforderungen und Reformansätze"**

Die berufliche Bildung in Deutschland ist reformbedürftig. Rund 15% aller Jugendlichen zwischen 25 und 30 Jahren bleiben ohne abgeschlossene Berufsausbildung. 40% aller Jugendlichen, die heute eine Ausbildung anstreben, landen zumindest vorübergehend in einer Maßnahme, die zu keinem qualifizierten Ausbildungsabschluss führt.

Für viele zieht sich das Warten auf einen Ausbildungsplatz in die Länge. Für andere erweisen sich die Maßnahmen, die anstelle regulärer Ausbildungsplätze angeboten werden, häufig als Sackgassen, die nicht anschlussfähig sind. Insbesondere für die Jugendlichen, die mit nicht ausreichender Schulbildung und sozialen und persönlichen Problemlagen die allgemeinbildende Schule verlassen, finden kaum Angebote, die ihnen den Anschluss an eine Ausbildung ermöglichen.

Das sogenannte Übergangssystem wächst, weil das duale System aus unterschiedlichen Gründen immer weniger in der Lage ist, den Großteil der Jugendlichen aus der Sekundarstufe I in eine berufliche Ausbildung zu integrieren. Auch deshalb wird das wegen seiner engen Anbindung an die berufliche Praxis in den Unternehmen vielfach gelobte deutsche System der dualen Berufsausbildung vermehrt in Frage gestellt.

Ein zweites Problem findet sich am „anderen Ende“ des Berufsbildungssystems und ist weniger augenscheinlich. Von denjenigen, die das Berufsbildungssystem erfolgreich durchlaufen haben, schaffen es heute viel zu wenige an eine Hochschule.

In dieser Krise erweist sich ein weiteres Mal, in welchem Maße das Bildungssystem insgesamt zu einem Problem geworden ist. Es ist sozial ungerecht und droht zudem immer mehr zu einer Bremse für die Entwicklung zu einer postindustriellen Wissensgesellschaft zu werden. Eine zentrale Ursache ist das doppelte

Bildungsschisma (Baethge) mit seiner Trennung der allgemeinen Bildung in Haupt- und Realschulen und Gymnasien einerseits und der Berufsbildung in eine betriebsgeprägte mittlere Ausbildung und die Hochschulbildung andererseits. Diese strikte Trennung von praktischer und höherer, theoriegeleiteter Bildung ist in der Wissensgesellschaft nicht mehr zeitgemäß.

Es besteht also dringender Reformbedarf. Gleichzeitig ist die berufliche Bildung aus zwei Gründen ein sperriger Gegenstand für die Politik. Zum einen fehlt der „politischen Klasse“ in der Regel der persönliche Zugang zum Thema; ganz anders als bei Fragen, die Schule oder Hochschule betreffen, die den meisten aus eigener Anschauung oder der ihrer Kinder besser bekannt sind.

Zum anderen sind im Berufsbildungssystem die Zuständigkeiten und gesetzlichen Grundlagen so stark fragmentiert, wie in kaum einem anderen Politikfeld. Die Bundespolitik setzt das Recht für die betriebliche Ausbildung, die Landespolitik regelt die beruflichen Schulen. Auch ist die Palette der an beruflicher Bildung beteiligten Akteure im deutschen Korporatismus sehr breit: Kammern, Betriebe, die Bundesagentur für Arbeit, die Kommunen, verschiedene Ministerien auf Bundes- und Landesebene. Sie alle agieren teilweise mit jeweils eigener Logik und auf der Grundlage verschiedener gesetzlicher Regelungen.

Das Berufsbildungssystem muss mehr Einstiege bieten für diejenigen, die heute nicht in die berufliche Bildung finden und es muss mehr Aufstiegschancen bieten für diejenigen, die auch ohne Hochschulzugangsberechtigung nach der beruflichen eine akademische Qualifizierung anstreben. Das System insgesamt muss durchlässiger werden, das Prinzip gelten, dass kein Qualifizierungsschritt ohne anrechenbaren Abschluss bleibt und neue Hochschulzugänge neben dem Abitur müssen eröffnet werden. Das ist ein Gebot der wirtschaftlichen Vernunft, vor allem aber auch eines der Gerechtigkeit. Individuen müssen faire Aufstiegschancen ermöglicht und strukturelle Blockaden müssen aufgelöst werden, die zu sozialen Benachteiligung führen.

Der vorliegende Band greift damit die Perspektive der Empfehlung „Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf“ der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Schriftenreihe Band 3) auf. Er versammelt Beiträge, von denen die meisten in zwei Workshops der Heinrich-Böll-Stiftung NRW im Winter 2009/2010 in Düsseldorf zur Diskussion gestellt wurden. Sie umreißen Probleme und Herausforderungen des beruflichen Bildungssystems und stellen neue Modelle der beruflichen Bildung und Reformen für das Berufsbildungssystem vor.

Berlin im Dezember 2010

**Dr. Maria Icking**, Vorstand Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen  
**Stephan Ertner**, Referent Bildung und Wissenschaft, Heinrich-Böll-Stiftung

**Bestellung:**

Die Publikationen der Stiftung können Sie bestellen unter: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstr. 8, 10117 Berlin, Fon: +30 - 285 34-0, Fax: +30 - 285 34-109, E-Mail: [info@boell.de](mailto:info@boell.de)

