



attac Köln
Arbeitskreis
Bildung und Erziehung

AK:BE-Rundbrief

7. Ausgabe

Dezember 2009

Lernprozess?

"teilweise gestrig"

Bildungsministerin Schavan
am 17.06.2009 im DLF über den Sommerbildungsstreik

"Den Punkt der Verbesserung der Lehre teile ich. Bei der Umsetzung der Hochschulreform hat es handwerkliche Fehler gegeben."

Bildungsministerin Schavan
im November 2009 zum Herbstbildungsstreik

Inhalt

- Wolfgang Lieb
Die „Bildungsrepublik“ als bildungspolitische Bananenrepublik Seite 2

- Christoph Ehmann
**Ausgrenzung und Selektion in der Bildung -
Ungerechtigkeit als Prinzip** Seite 8

- Ludger Wößmann
"Staat verteilt von unten nach oben" Seite 11

- Marianne Demmer
Förderung durch Aussortierung? Seite 13

- Christian Felber
**Rede im besetzten Audimax der Universität Wien
am 26. Oktober 2009** Seite 17

- Annerose Gulbins
Geschichte und Funktion des dreigliedrigen Schulsystems Seite 20

- Aktuell:
Außer Spesen nichts gewesen
Pressemeldung der Fraktion Die.Linke vom 18.12.2009 Seite 24

Wolfgang Lieb

Die „Bildungsrepublik“ als bildungspolitische Bananenrepublik

Bildung gehört neben Wachstum und Zusammenhalt zur Überschrift des schwarz-gelben Koalitionsvertrages und im Kapitel II. taucht das Schlagwort der Kanzlerin von der „Bildungsrepublik Deutschland“ wieder auf. Wie in vielen anderen Feldern auch besteht eine riesige Kluft zwischen dem bemühten Pathos und den konkreten Vorschlägen.

Da heißt es im einleitenden Absatz (Zeile 2539 bis 2550): „Bildung ist Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen. Sie schafft geistige Selbständigkeit, Urteilsvermögen und Wertebewusstsein. Bildung und Forschung sind Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts. Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft. Bildung ist daher für uns Bürgerrecht. Deswegen sagen wir der Bildungsarmut den Kampf an. Dazu bedarf es einer nationalen Anstrengung. Wir wollen mehr Chancengerechtigkeit am Start, Durchlässigkeit und faire Aufstiegschancen für alle ermöglichen. Wir wollen Deutschland zur Bildungsrepublik machen, mit den besten Kindertagesstätten, den besten Schulen und Berufsschulen sowie den besten Hochschulen und Forschungseinrichtungen.“

Mehr Pathos geht nicht. Doch das Pathos ist hohl.

Da werden die wohlfeilen Sprüche über die Bedeutung von Bildung aufgetischt und sogar die Parole des Liberalen Ralf Dahrendorf aus den 60er Jahren von der Bildung als „Bürgerrecht“ wieder aufgewärmt aber gleichzeitig soll z.B. dieses „Bürgerrecht“ nach wie vor gegen eine Gebühr und durch höhere Kosten für die Bürger erkaufte werden müssen.

Was ist eigentlich „Bildungsarmut“? Soll damit der Kampf gegen eine ärmliche Bildung in unseren Bildungseinrichtungen aufgenommen werden? Oder soll etwas getan werden, dass Arme in diesem Land gleiche Chancen auf Bildung haben sollen?

Was heißt „nationale Anstrengung“? Da vergeht doch kaum eine Woche, in der wir nicht das Scheitern des Wettbewerbsföderalismus in der Bildungspolitik erleben müssen, da erleben wir das Chaos bei der Hochschulzulassung, da haben wir ständige Verteilungskämpfe und Finanzierungsunsicherheiten beim sog. „Hochschulpakt“ oder bei der „Exzellenzinitiative“, da gibt es die Abwerbung von Lehrern durch die reicheren Ländern, da ist „Kleinstaaterei“ erkennbar zu einem der größten Hemmschuhe für die Fortentwicklung und den Ausbau des Bildungswesens geworden und im Koalitionsvertrag wird nicht mehr als „eine Bildungspartnerschaft von Bund, Ländern und Kommunen unter Wahrung der jeweiligen staatlichen Zuständigkeit“ angestrebt.

„Bildungspartnerschaft“ statt einer dringend erforderlichen bundesweit abgestimmten Strategie oder einem Gesamtkonzept in der Bildungspolitik!

Da wird von Bildung als „einer gesamtstaatliche Aufgabe“ geredet und gleichzeitig soll das ohnehin schon weitgehend entkernte Hochschulrahmengesetz aufgehoben (Zeile 2672) werden. Das letzte verbliebene Instrument einer einheitlichen Rahmensetzung in der Hochschulpolitik. An einheitliche Rahmenregelungen zum Hochschulzugang, einheitliche Qualitätsstandards oder allgemeine Grundsätze des Hochschulwesens ist also nicht mehr zu denken. Der Bund macht sich vollends ohnmächtig gegenüber dem Zuständigkeitsgerangel der Länder und den „entfesselten“ Hochschulen. Er kann weder Projekte anschieben, ja noch nicht einmal gezielt finanziell fördern. Erinnerung sei nur etwa an die absurde Situation, als der Bund im Rahmen des Konjunkturprogramms die Mittel für dringend notwendige Sanierung der Hochschulen als „Wärmedämmungsmaßnahmen“ kaschieren musste.

Bildungsabschlüsse werden also noch weniger vergleichbar, der Umzug von einem Land in ein anderes für schulpflichtige Kinder wird noch schwieriger und der Wechsel von einer Hochschule in die Hochschule eines anderen Landes noch komplizierter – und all das in einem groß angekündigten „europäischen Hochschulraum“.

Seit der Föderalismusreform und der damit fast vollständigen Übertragung der Zuständigkeiten für Bildung und Hochschulen an die Länder sind wir von einer Bildungs-„Republik“ weiter entfernt denn je, der Begriff **Bildungs-Provinzialismus** wäre zutreffender.

Luftbuchungen bei der Bildungsfinanzierung

Die im Koalitionsvertrag angekündigte Erhöhung der Ausgaben des Bundes für Bildung und Forschung um 12 Milliarden (Zeile 2556) hat 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.

Laut dem „Bildungsbericht 2008“ ging der Anteil der Bildungsausgaben (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.

Insgesamt betrug der Anteil der (rein) öffentlichen Bildungsausgaben am BIP 2005 in Deutschland 4,5 % und damit deutlich weniger als im OECD-Durchschnitt (5,4 %). Um den OECD-Mittelwert zu erreichen, müsste Deutschland rund 21 Mrd. Euro mehr bereit stellen – jährlich! Um mit den Spitzenreitern in der OECD gleichzuziehen (Dänemark: 8,3 %; Norwegen und Schweden: 7,0 %) wären bis zu 91 Mrd. Euro erforderlich – jährlich!

Auf dem groß gefeierten Bildungsgipfel vor einem Jahr in Dresden wurde das „gemeinsame Bekenntnis“ abgegeben, dass im Jahre 2015 10 % des Bruttosozialproduktes für Bildung eingesetzt werden sollen - 3 % für Forschung und 7 % für Bildung. Damals wurde das Mehr auf zwischen 25 – 50 Milliarden jährlich geschätzt. Von dieser Zielmarke ist der Anteil des Bundes weit entfernt.

Bildungsfinanzierung zu Lasten Dritter

„Wir werden Maßnahmen ergreifen, die es zudem Ländern, Wirtschaft und Privaten erleichtern, ihre jeweiligen Beiträge bis spätestens 2015 ebenfalls auf das 10 Prozent-Niveau anzuheben.“
Wie diese „Maßnahmen“ aussehen könnten, steht in den Sternen. Die im Koalitionsvertrag versprochenen 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 entspricht 50.000 Studienplätze oder 100.000 Kita-Plätze.

Im Übrigen haben die Länderfinanzminister vor ein paar Tagen vorgerechnet, dass die Länder das 10-Prozent-Ziel schon längst erreicht hätten.

Weitere Privatisierung der Bildungskosten

Die Koalitionsvereinbarungen in Sachen Finanzierung, sind bestenfalls ein Vertrag zu Lasten Dritter. Da die geplanten Steuersenkungen Bund und Ländern noch zusätzlich Finanzkraft entziehen, bleiben als Zahlmeister nur noch die Wirtschaft und die Privaten. Hinter den Finanzierungsversprechen steckt im besten Fall eine noch stärkere Privatisierung des Bildungswesens und noch höhere Belastungen der privaten Haushalte mit Bildungskosten.

Was in den üblichen ökonomischen Kostenrechnungen unterschlagen wird, ist die Tatsache, dass schon heute die privaten Haushalte - rechnet man einmal nur den Lebensunterhalt und die Lernmittel - etwa die Hälfte der für eine Hochschulausbildung aufgewandten direkten Ausgaben tragen. Addiert man noch die Opportunitätskosten für entgangene Erwerbseinnahmen während eines Studiums, so liegen die direkten und indirekten Kosten die ein Akademiker für seinen Abschluss aufbringen muss, schon heute mehr als doppelt so hoch wie die staatlichen Investitionen .

Bildung eine Angelegenheit der Eltern, Großeltern und Paten?

In Richtung einer weiteren Umverteilung der Bildungskosten auf die privaten Haushalte verweisen auch die Vorstellungen zur „Bildungsfinanzierung“ im Koalitionsvertrag (Zeile 2591 bis 2596): „Heute für die Zukunft finanziell vorsorgen; das möchten viele Eltern – und auch Großeltern oder Paten – mit Blick auf die Kinder. Am besten ist das Geld angelegt, wenn es der Bildung der Kinder zu Gute kommt.“

Deshalb werden wir jedem neu geborenen Kind beispielsweise ein Zukunftskonto mit einem Startguthaben von 150 Euro einrichten und Einzahlungen bis zur Volljährigkeit mit einer Prämie unterstützen.“

Riester für die Bildung

Wie beim Modell der Riester-Rente soll nun nicht mehr nur für das Alter sondern schon für die Bildung von Kindern privat Kapital auf einem sog. „Zukunftskonto“ gebildet werden. Damit öffnet man ein weiteres lukratives Geschäftsfeld für die Finanzwirtschaft. Und genauso wie bei der Riester-Rente werden sich vor allem die besser Verdienenden an diesem staatlich geförderten Bildungssparen beteiligen können. Statt den bildungspolitisch Benachteiligten kommt die staatliche Förderung, der Versicherungswirtschaft und den Einkommensgruppen zu gute, die schon heute bildungspolitisch privilegiert werden.

Bildungsdarlehen sind nicht geschenkt, sondern bleiben eine Geldbarriere

„Der Bildungsaufstieg darf an finanziellen Hürden nicht scheitern“, (Zeile 2598) heißt es da. Aber über Studiengebühren wird kein Wort verloren, stattdessen spricht man von „Bildungsdarlehen“. Die Aufnahme eines Darlehens für die Ausbildung bedeutet jedoch nur, dass die Benachteiligung der Studierenden aus niedrigen Einkommensschichten oder aus Familien mit mehreren in der Ausbildungsphase befindlichen Kindern als Start- und Einkommensnachteil in die Berufsphase fortgeschrieben wird. Wer reiche Eltern hat, startet ohne Hypothek und erspart sich sogar noch die Zinsen.

Man ignoriert die Tatsache, dass die Kosten-Nutzen-Relationen von Bildungsentscheidungen von der sozialen Schicht abhängig sind, aus der potentielle Studierende kommen. Während für Kinder aus Akademikerfamilien schon aus Gründen des Stuserhaltes die Aufnahme eines Studiums sozusagen von vorneherein selbstverständlich ist, bewerten Familien aus unteren Sozialschichten Entscheidungen für weiterführende Bildungsgänge in der Regel (subjektiv) als riskanter. Außerdem sind sie im Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen mit höheren Kosten behaftet.

Fragen der Finanzierung sind für Studienberechtigte aus hochschulfernen Elternhäusern erheblich bedeutsamer als etwa für Akademikerkinder. (Diese Angaben entnehme ich einer noch unveröffentlichten Expertise „Soziale Ungleichheiten im Hochschulzugang und im Studium von T. Bargel, H. Bargel, Ch. Heine“ für die Hans-Böckler- Stiftung.)

Wer meint, dass die sog. „nachgelagerte Gebühr“ - also die Rückzahlung eines Kredites nach dem Studium - die Geldbarriere wegnähme, sollte sich daran erinnern, dass in der Regierungszeit Kohl das Bafög auf Darlehen umgestellt wurde; das führte von 1982 –2000 zu einem Rückgang des Anteils der Studierenden aus „bildungsfernen Schichten“ von 23 auf 13%.

Ausbau von Bildungskrediten statt Ausbau der Förderung durch das BAföG

Immerhin hält Schwarz-Gelb am BAföG fest. Das war ja für die neue alte Bildungsministerin vor nicht allzu langer Zeit noch ein Auslaufmodell. Aber auf eine Erhöhung der Fördersätze oder eine Anhebung Einkommensgrenzen wartet man vergebens. Stattdessen sollen Bildungskredite weiter ausgebaut werden und der Anteil der Stipendiaten von heute zwei auf zehn Prozent der Studierenden erhöht werden. Allerdings ausschließlich für Begabte und nicht für sozial Benachteiligte. Nun können selbst die Koalitionäre nicht leugnen, dass Begabten-Stipendien sozial selektiv sind. „Wir erwarten von den Begabtenförderwerken, dass sie sich bislang unterrepräsentierten Gruppen stärker öffnen“ heißt es im Text, aber wie eine solche Öffnung erfolgen soll, dazu gibt es keinen Hinweis.

Luftnummer „nationales Stipendienprogramm“, der Bund beteiligt sich mit 75 Euro

Doch auch dieses „nationale Stipendienprogramm“ ist eher eine Luftnummer. Bund und – wenn sie denn mitmachen – die Länder wollen nur von Universitäten und Fachhochschulen bei Wirtschaft und Privaten eingeworbene Stipendien in Höhe von 300 Euro im Monat bis zur Hälfte bezuschussen (Zeile 2608). Der Bund will also gerade ein Viertel oder 75 Euro pro Stipendiat tragen. Die Frankfurter Rundschau hat schon einmal bei Wirtschaftsverbänden rundgefragt. Das Interesse hält sich dort offenbar in engen Grenzen und selbstredend ist ein denkbare finanzielles Engagement der Wirtschaft von den jeweiligen Unternehmens- und Brancheninteressen bestimmt. Stipendien also vor allem für künftig brauchbare Mitarbeiter.

Abgesehen davon, dass dieses Stipendium nicht im Ansatz bedarfsdeckend ist, wird das „Ziel, die Studienanfängerquote weiter zu steigern“ (Zeile 2648) und eine Förderung von bildungspolitisch Benachteiligten mit solchen Begabtenstipendien jedenfalls nicht erreicht.

Schulische Bildung mit „Bildungsschecks“

Auch für die schulische Bildung soll die Entwicklung in Richtung privater Finanzierung gehen. Dafür steht das Vorhaben sog. „Bildungsschecks“ einzuführen:

„Jeder fünfte Jugendliche in Deutschland hat so geringe Kompetenzen in Lesen und Mathematik, dass er Gefahr läuft, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum Chancen zu haben. Deshalb müssen wir präventiv und möglichst früh in der Bildungsbiografie ansetzen. Wir werden vor Ort Bildungsbündnisse aller relevanten Akteure – Kinder- und Jugendhilfe, Eltern, Schulen, Arbeitsförderung sowie Zivilgesellschaft – fördern, die sich mit diesem Ziel zusammenschließen. Wir werden ihre Arbeit unterstützen, indem jedes Bündnis ein Kontingent z. B. von Bildungsschecks zur Weitergabe an benachteiligte Kinder und Jugendliche erhält.“ (Zeile 2568 bis 2578)

Auch diese Passage ist Ausdruck der Macht- und Hilflosigkeit des Bundes in der Bildungspolitik angesichts der bestehenden Zuständigkeiten. Der Bund will Bildungsbündnisse fördern, sofern eben die Beteiligten mitmachen. Die „Bildungsbündnisse vor Ort“ sind eher eine freiwillige Feuerwehr als eine effiziente Bekämpfung eines sozialen und bildungspolitischen Brandsatzes. Der „Bildungsscheck“ an benachteiligte Kinder und Jugendliche, spricht dafür, dass die Gebühren für Kindertagesstätten oder für bildungspolitische Fördermaßnahmen beibehalten werden und bestenfalls durch „Schecks“ eingekauft werden können.

Tests statt Sprachförderung

„Jedes Kind muss vor Schuleintritt die deutsche Sprache beherrschen. Deshalb unterstützen wir verbindliche bundesweit vergleichbare Sprachstandstests für alle Kinder im Alter von vier Jahren und bei Bedarf eine verpflichtende gezielte Sprachförderung vor der Schule sowie darüber hinausgehende unterrichtsbegleitende Sprachprogramme.“ (Zeile 2582 bis 2586)

Nichts gegen die Forderung nach Beherrschung der deutschen Sprache, aber wichtiger, als Millionen-summen für Sprachstandstest für alle Kinder schon im Alter von 4 Jahren aus dem Fenster zu werfen, wäre es, dieses Geld gezielt in Sprachförderprogramme zu stecken. Jede Kindergärtnerin weiß besser, bei welchem Kind Sprachförderung nötig wären, als der perfektteste und teuerste Test einen solchen Bedarf feststellen kann.

Steuersenkungen bewirken das Gegenteil von besserer Bildung

Die „Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern und Qualifizierungsangebote auf akademischem Niveau“, als auch die „Stärkung der Lehrerausbildung“ an den Hochschulen (Zeile 2627 bis 2631) kann man nur begrüßen. Wie der Bund allerdings investieren und wie er die Länder unterstützen will, bleibt völlig offen. Der erste Schritt zur Stärkung der Lehrerausbildung wäre, dass dieser Ausbildung etwa in der Exzellenzinitiative oder bei der leistungsorientierten Mittelzuweisung der Länder endlich der Stellenwert zugemessen bekommen würde, den sie verdient. Und wichtiger als Appelle an Länder und Kommunen wäre, dass man diesen die finanzielle Luft für eine höhere Bezahlung der Erzieherinnen und Erzieher oder für kleinere Klassen gäbe. Doch mit den Steuersenkungen wird das Gegenteil bewirkt.

Ein Prosit auf das Wohl der Studierenden

Die großen Sprüche zur Verbesserung der „Qualität für Studium und Lehre“ (Zeile 2646) oder die Anpassungen des Bologna-Prozesses „zum Wohl der Studierenden“ (Zeile 2656) sind nicht mehr wert als ein feucht-fröhliches Prösterchen auf das Wohl der Bachelor- und Master-Studierenden. Der Bund hat bei der Studienreform kaum noch etwas zu sagen und kann die Beteiligten allenfalls noch zum Small-Talk beim Stehempfang einladen. Die Hoffnung ein „Bologna-Qualitäts- und Mobilitätspaket“ (Ziele 2657) schnüren zu können, wird sich statt als Paket eher als eine Wundertüte voller unliebsamer Knallbonbons herausstellen. Noch nicht einmal die von Bildungsministerin im Sommer geforderte Abschaffung der Quote beim Übergang vom Bachelor zum Master findet sich im Koalitionsvertrag als Appell wieder. Ein Mobilitätspaket hört sich angesichts der rückläufigen Mobilität nach Einführung der Bachelor-Studiengänge eher wie ein Witz an. Nichts zur Flexibilisierung der starren 6-Semester-grenze, nichts zur Verbesserung der Qualität der Lehre und zur Beseitigung von Überfrachtung der Studiengänge, zu Prüfungsdruck und zur Senkung der Abbrecherquoten.

Verbesserung der Anerkennung von Studienleistungen im luftleeren Raum

Wie soll die „*Anerkennung von Studienleistungen und Hochschulabschlüssen ... national wie international verbessert werden*“ (Zeile 2662 f.), wenn sich der Bund des letzten Instrumentes, das er dafür besitzt, nämlich des Hochschulrahmengesetzes begibt und gleichzeitig die Hochschulen unter dem Schlagwort „Autonomie“ aus dieser Verantwortung entlässt.

Noch nicht einmal bei der Regelung der Hochschulzulassung übernimmt der Bund seine gesamtstaatliche Verantwortung [PDF - 79 KB], sondern überlässt das entstandene Chaos dem Belieben der Hochschulrektorenkonferenz, die ja die Umgestaltung der Zentrale zur Vergabe von Studienplätzen „zu einer leistungsfähigen Servicestelle“ als „Zulassungszentralismus“ mit allen Mitteln zu hintertreiben versucht.

Die Förderung von Hochbegabten und von unternehmerischem Geist als wichtigste Ziele der Schulbildung

Angesichts fehlender Zuständigkeit ist sogar noch nachvollziehbar, dass sich der Koalitionsvertrag über eine Reform der Schulstrukturen oder die Beseitigung von sozialen Bildungsbarrieren ausschweigt. Da ist es bemerkenswert, dass der einzige Hinweis zur Verbesserung der individuellen Förderung, nicht etwa den 40% der Schüler mit Migrationshintergrund gilt, die derzeit nicht einmal Basiskompetenzen auf niedrigstem Niveau erreichen, sondern der relativ kleinen Gruppe der Hochbegabten gilt: „*Wir wollen die Beratung von Eltern sowie von Lehrerinnen und Lehrern hochbegabter Kinder besonders fördern. Hochbegabtenförderung muss früher beginnen.*“ (Zeile 2639 f.)

Zu den Lehrinhalten in der Schule findet sich ein einziger für diese Koalition allerdings bezeichnender Satz: „*Die Initiative „Unternehmergeist in die Schulen“ wird weitergeführt und ausgebaut.*“ (Zeile 2685f.) Unternehmergeist in die Schulen, das ist also die wichtigste geistige Erneuerung für die Modernisierung unser Schulsystem.

Fetisch duales System

Wie schon in der Vergangenheit singen CDU/CSU und FDP wieder einmal das hohe Lied auf das „duale System“ in der Berufsausbildung. Es sei ein „Erfolgsmodell“ und das obwohl die duale Ausbildung auf 43 Prozent der jährlichen Neuzugänge zur beruflichen Bildung zurückgefallen ist [PDF - 160 KB]. 22% der erfolgreichen Bewerber besuchen mehr oder weniger freiwillig weiter eine allgemeinbildende Schule besucht oder eine sog. berufsvorbereitende Maßnahme absolviert und der Rest landet irgendwo in „Zwischenlagern“, davon 10% als ungelernete Hilfskräfte. Es ist geradezu makaber, dass gerade jetzt, wo die Krise auf dem Ausbildungsmarkt ankommt und die Unternehmen die Zahl der Ausbildungsplätze reduzieren, davon geredet wird, dass man „*den erfolgreichen Ausbildungspakt mit der Wirtschaft fortführen*“ (Zeile 2705) werde.

Duale Berufsausbildung wird in ihre Bestandteile zerlegt

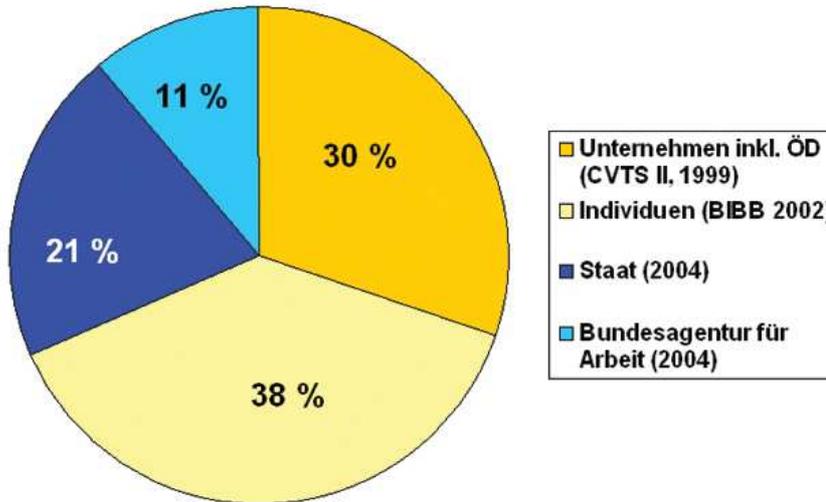
Zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung fallen den Koalitionären nur die „*Flexibilisierung und Modularisierung*“ ein. Zurecht kritisiert ver.di: „Mit der Modularisierung der dualen Ausbildung passt sich die Koalition einer europäischen Entwicklung an, die mehr auf staatliche Ausbildungsabschnitte und Training on the Job setzt. Damit sinkt generell die Qualität der Ausbildung im dualen System. Es ist nicht einzusehen, dass in anderen europäischen Ländern wie in Frankreich das duale System erprobt, bei uns aber in seine Bestandteile zerlegt werden soll.“

Eine Ausrichtung der Berufsausbildung auf Einzelinteressen der Betriebe, verbunden mit modularisierten Ausbildungsordnungen in zweijährigen Ausbildungsgängen, nützt weder den Betrieben noch den Beschäftigten und fördert eher den Ausbau des Niedriglohnssektors.“ (S. 21)

Deutschland fällt in der Weiterbildung weiter zurück

Gemessen an der Anzahl der Teilnehmer und der Dauer von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen liegt Deutschland hinter den meisten der anderen Industrieländer zurück. Die Chance für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, an Weiterbildungskursen teilzunehmen, ist im europäischen Vergleich unterdurchschnittlich (Platz 16), bei der Intensität der Maßnahmen befindet sich Deutschland am unteren Ende der Skala (Platz 22).

Die Unternehmen beteiligen sich gerade einmal zu 30% an den Weiterbildungskosten.



Quelle: Bibb

Der neuen Bundesregierung fällt zum „*lebensbegleitenden Lernen*“ nicht mehr ein, als dass eine „*Weiterbildungsallianz*“ (Zeile 2732) geschmiedet werden müsse und verweist ansonsten auf die „*besondere Verantwortung*“ (Zeile 2739) der Sozialpartner. Von einem Erwachsenenbildungsförderungsgesetz - wie es die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens vorgeschlagen hat -, das einen verbindlichen Anspruch auf Weiterbildung festschreibt oder gar von einer Verbesserung der individuellen Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen keine Spur.

Da sollen auf der einen Seite wegen des demografischen Wandels „*die Voraussetzungen für eine längere Teilhabe Älterer am Erwerbsleben*“ (Zeile 767f.) verbessert werden, die wichtigste Voraussetzung für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, nämlich die Beseitigung des Chaos bei der Weiterbildung und die Verbesserung der Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für den einzelnen Arbeitnehmer werden jedoch verweigert.

Als Fazit zur Bildungspolitik der schwarz-gelben Koalition bleibt übrig:

Bildung wird weiter ein Thema für blumige Sonntagsreden bleiben. Das Pathos im Koalitionsvertrag steht im umgekehrt proportionalen Verhältnis zu den Taten. Die Bildungsrepublik Deutschland bleibt gerade auf dem Feld der Bildung eher eine Bananenrepublik.

Quelle: Nachdenkseiten vom 02.11.2009, www.nachdenkseiten.de/?p=4307



Christoph Ehmann

Ausgrenzung und Selektion in der Bildung Ungerechtigkeit als Prinzip



Bildungsgerechtigkeit ist bisher nur eine Illusion

Foto: dpa

Das Bildungssystem will ungerecht sein. Die in den Parteien grassierende "Chancengerechtigkeit" ist nur Rhetorik. Ausgrenzung und Selektion sind ideologisch gewollt. "Ein renommierter Gerechtigkeitsgrundsatz lautet, dass die Interessen der am wenigsten Begünstigten vorrangig zu berücksichtigen sind." So hat der katholische Sozialethiker Friedhelm Hengsbach jüngst auf die Frage geantwortet, was gerecht sei. Nimmt man Hengsbach zum Maßstab, dann ist das deutsche Bildungssystem aus Prinzip ungerecht. Denn es berücksichtigt die am wenigsten Begünstigten nicht, es verstärkt deren Benachteiligung sogar.

An den programmatischen Aussagen der Parteien lässt sich das kaum mehr ablesen. Alle Parteien werfen mit Begriffen wie Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit um sich. Früher waren sie ein Mittel der politischen Distinktion, Kampfbegriffe. Inzwischen gehören sie zum Vokabular aller politischen Farben. Allerdings: Chancengerechtigkeit bleibt oft Lippenbekenntnis. Die praktische Politik sieht anders aus. Das zeigt exemplarisch die Studienförderung.

Die Bundesrepublik hat zu Zeiten der großen Koalition 1969 mit dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög) eine beispielgebende Studentenförderung geschaffen. Mitte der 70er Jahre erhielten über 40 Prozent der Studierenden Bafög. Helmut Kohl hat die Studienförderung dann beinahe leerlaufen lassen. Zum Ende seiner Amtszeit 1998 lag der Anteil der Bafög-geförderten Studierenden noch bei 13 Prozent. Inzwischen bekommt wieder ein Drittel der Studienanfänger Bafög.

Förderung für Reiche

Doch was als sozialer Fortschritt erscheint, ist nichts anderes als ein Nachholmanöver. Denn bisher profitierten vor allem einkommensstarke Familien von staatlicher Förderung. Wie das?

Bezieht man nicht nur die direkten Zuwendungen an Studenten ein, sondern alle Formen der öffentlichen Zuwendungen wie Kindergeld, kostenlose Mitversicherung in der Krankenkasse oder Steuernachlässe, so ergibt sich ein interessantes Bild. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern zeichnet sich die deutsche Studienförderung dadurch aus, dass sie nahezu unabhängig von dem finanziellen Hintergrund der Studierenden erfolgt. Bei Studenten aus armen Elternhäusern macht die staatliche Förderung 57 Prozent des verfügbaren Einkommens aus - bei Studenten aus reichen Elternhäusern 55 Prozent. Das bedeutet: Es gibt gar keine besondere staatliche Bildungsförderung für Studierende aus sozial schwächeren Schichten: Der deutsche Staat fördert alle gleich.

Wie kommt es zu dem eklatanten Widerspruch zwischen der gut gemeinten Programmatik der Parteien und der schlechten Realität? Verschwörungstheorien helfen hier nicht weiter. Es ist davon auszugehen, dass das, was in Programmen geschrieben steht, auch gewollt ist. Das gilt für die Finanzierung der Bildung genau wie für die Ideologie, die hinter ihr steht.

Schule für Ausgegrenzte

Das deutsche Bildungswesen ist chronisch unterfinanziert. Es fehlen, gemessen am OECD-Durchschnitt, rund 30 Milliarden Euro jährlich für Kitas, Schulen und Hochschulen. Es hat aber immer Bereiche gegeben, die stetige Zuwächse erfuhren. Es lohnt sich, diese Bereiche genauer zu betrachten. Zu ihnen gehören etwa die schulischen Ersatzmaßnahmen. Sie sollten jene Schulabgänger aufnehmen - und weiter beschulen, wie es im Pädagogenjargon heißt -, die noch nicht "berufsfähig" oder "ausbildungsfähig" waren.

Allein 13.000 der zusätzlichen 20.000 Lehrerstellen sind in den Bereich der sogenannten Förderschulen gegangen. Das war ein Zuwachs auf 70.000 Stellen oder 20 Prozent. Diese Stellen wiederum kamen fast ausschließlich den Förderschulen für sogenannte Lernbehinderte zugute, einer Schule für Ausgegrenzte.

Der Anteil der Förderschüler an der Gesamtschülerzahl wuchs bis 2000 stetig und geht seitdem nur langsam zurück. In Berlin etwa gehen nahezu genauso viele SchülerInnen auf eine Förderschule wie auf eine Hauptschule. Der Unterschied ist nur, dass die Kosten pro Kind in der Förderschule doppelt so hoch sind wie in der Hauptschule. Das liegt an den höheren Gehältern der Lehrkräfte und den kleineren Klassenfrequenzen. Dennoch sind die Chancen der Förderschüler auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz nicht doppelt so hoch wie die eines Hauptschulabsolventen, nicht einmal gleich hoch. Das ist auch gar nicht beabsichtigt. Denn jeder in Politik und Bildungsverwaltung weiß, dass Förderschüler nachhaltig stigmatisiert sind. Das gilt ganz besonders, wenn sie ein Abgangs- oder Abschlusszeugnis erhalten, das sie als ehemalige Förderschüler ausweist. Sie sind keine ernsthaften Konkurrenten mehr. Wer also den Anteil der Förderschüler am Altersjahrgang nicht reduziert, sondern anwachsen lässt, der folgt einem Plan. Er will diese stigmatisierten Jugendlichen. Und das lässt man sich auch etwas kosten. Die Finanzierung solcher fälschlicherweise Umwege genannten Maßnahmen, die richtiger Sackgassen heißen müssten, darf viel Geld kosten - wenn sie nur zur nachhaltigen Ausgrenzung dieser Personengruppe, zu ihrem gesicherten Verbleib in der sozialen Unterschicht, im Prekariat führen.

Wir nähern uns jenem Anteil von 15 bis 20 Prozent der Bevölkerung, der in dieser Situation ist: Perspektivlos. Ich halte es nicht für überzogen, wenn ich sage: Die mit Hilfe des Bildungssystems betriebene Ausgrenzung von 20 Prozent der Bevölkerung ist gewollt. Zumindest wird sie von allen Parteien billigend in Kauf genommen.

Diese Ausgrenzungsideologie ist kein Zufall, sondern Kennzeichen des Bildungswesens.

Ein Glaubenssatz der deutschen Schule ist der, dass sich in leistungshomogenen Klassen am besten lernen ließe. Das gesamte Schulsystem und seine Instrumente zielen darauf, Leistungshomogenität herzustellen. Bevor Sechsjährige in die Schule dürfen, wurden lange jene zurückgestellt, die als noch nicht schulreif galten. Dafür werden jene vorzeitig eingeschult, die erwarten lassen, die Norm zu erfüllen.

Stellt sich trotz dieser Vorselektion die Einheitlichkeit im Lernfortschritt doch nicht ein, müssen eben einige Kinder schon in der Grundschule eine Klasse wiederholen. Wenn auch diese beiden Instrumente nicht zu lernhomogenen Klassen führen, steht die erwähnte "Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen" zur Verfügung. Manche bezeichnen sie als "viertes Glied" des mehrgliedrigen Schulsystems. Etwa sechs bis sieben Prozent eines Altersjahrgangs werden in Sonderschulen abgeschoben, in manchen Bundesländern und Altersstufen kommt man auch auf acht Prozent. Zwei Drittel von ihnen sind nicht körperlich behindert, sondern werden behindert gemacht - durch das Schulsystem.

Es musste ein Sonderberichtersteller der Vereinten Nationen kommen, um uns Deutschen zu erklären, dass die Existenz von Sonderschulen keine Bagatelle, sondern ein eklatanter Verstoß gegen das Menschenrecht auf Bildung ist. Noch heute versuchen nicht wenige Kultusminister, sich mit billigen Tricks vor der schrittweisen Auflösung der Sonderschulen zu drücken.

Das ist kein Wunder, denn das gegliederte Schulwesen selbst folgt der Idee der ungleichen Beschulung gleicher junger Bürger. Die angeblich den Begabungen folgende Aufteilung auf zwei beziehungsweise drei weiterführende Schulen ist Ausdruck eines Ausleseprinzips. Die Lehrer haben dort das "pädagogische" Instrument des Sitzenlassens - eine Erfahrung, die ein Viertel der Schüler bis zur 10. Klasse machen muss. Eine extrem teure und extrem unwirksame Maßnahme.

Alle diese Homogenisierungsmaßnahmen sollen, glaubt man ihrer zynischen Programmatik, der guten Förderung junger Menschen dienen. Tatsächlich sind sie mit Versagens- und Abwertungserfahrungen verbunden. Sie stigmatisieren junge Menschen und schleudern sie aus den sozialen Beziehungen ihrer bisherigen Gruppe.

Die Expansion des Bildungswesens in Deutschland in der Mitte des 19. Jahrhunderts, also zur Zeit der Industrialisierung, ist von Beginn an mit Sprüchen wie "Aufstieg durch Bildung" und "Freie Bahn dem Tüchtigen!" vorangetrieben worden. Negativ formuliert bedeutet das, den "Untüchtigen" weniger "freie Bahn" zu lassen und die "Bildung" für Aufsteiger zu reservieren. Erst im Anschluss an Ralf Dahrendorf wurde diese Terminologie Mitte der 1960er Jahre schrittweise fallen gelassen, weil seit seiner gleichnamigen Streitschrift "Bildung als Bürgerrecht" galt. Also ein Gut, das allen Menschen zugänglich sein müsse. Die jüngste Kampagne der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan, fällt allerdings wiederum zurück auf das verschmockte Motto des "Aufstiegs durch Bildung".

Wenn Bildung dem Aufstieg dienen soll, dann werden Bildungsprozesse vor allem zu einem Mittel der Selektion, zu einem Ausleseverfahren, das den Anschein der Rationalität und Gerechtigkeit zu erwecken versucht. Wer Bildung unter das Motto "Aufstieg" stellt, macht die Ausgrenzung zur zwangsläufigen Konsequenz.

Faschistisches Muster

Vielleicht ist das der eigentliche ideologische Kern eines durch und durch selektiven Bildungssystems. Die Bereitschaft zur Ausgrenzung und zur Herstellung von Homogenität ist nämlich etwas völlig anderes, als besondere Begabungen und Fähigkeiten zu fördern. Die Idee des Förderns verlangt die Akzeptanz von Heterogenität und Individualität. Die Idee der Auslese aber entspringt einer Sehnsucht nach Homogenität - und damit derselben Ideologie, die das Heil in der Einheitlichkeit von Volk und Sprache, von Rasse und Religion sieht.

Das führt zwangsläufig zu "ethnischen Säuberungen" oder zur Unvereinbarkeit von christlich-jüdischem Abendland und Islam. Vor 100 Jahren galt diese Ausgrenzung, die heute die Muslime trifft, auch noch für Juden. Das hat sich erfreulicherweise geändert. Dennoch zeigt es: Die deutsche Schulpolitik ist noch heute von einer Homogenitätsideologie grundiert. Das ist verbunden mit dem politischen Willen zum Aussortieren und hat - etwas Faschistisches.

Bildung als Menschenrecht

Es gibt keine demokratisch stabile und wirtschaftlich erfolgreiche Nation in Europa, die in vergleichbar würdeloser Art junge Gesellschaftsmitglieder aussondert und an den Rand drängt. Außerhalb Deutschlands ist Bildung nicht vornehmlich ein Ausleseinstrument. In den meisten europäischen Ländern ist Bildung ein Menschenrecht, das für alle gilt: die "Tüchtigen" wie die "Untüchtigen", die "Begabten" wie die "Behinderten". Aufgabe des Staates ist es nicht, Ungleichheiten zu verstärken, sondern das Menschenrecht auf Bildung so nachhaltig wie möglich zu verwirklichen. Das heißt, dem Einzelnen aktiv Zugänge zu Bildung zu öffnen - und ihn gezielt zu fördern. Oder, um Hengsbach zu zitieren, "die Interessen der am wenigsten Begünstigten vorrangig zu berücksichtigen".

Es lohnt sich, auf jene Maßnahmen zu blicken, die beim heutigen Bildungsgipfel beschlossen werden. Sie sind Ausdruck eines neuen Faibles für Ungleichheit - bei gleichzeitiger offensiver Nutzung des Gedankens der Chancengerechtigkeit.

Der Bildungsgipfel wird viel Geld aufwenden - um das individuell wenig bildungswirksame Kindergeld zu erhöhen und ein Betreuungsgeld zu bezahlen, das die Abstinenz von frühkindlicher Förderung prämiiert. Der Bund ermöglicht es den Ländern, sich von einer fest vereinbarten Investitionsoffensive gegen Bildungsarmut durch Luftbuchungen freizukaufen. Anstatt den doppelten Abi-Jahrgängen Studienplätze bereitzustellen, finanziert man steuerlich vergünstigte Schlafplätze in Hotels.

"Gerechtigkeit ist kein göttlicher Plan", sagt Hengsbach. "Jede Gesellschaft muss sich darüber verständigen, wie sie gemäß ihren normativen Überzeugungen auf eine bestimmte Situation reagiert."



Christoph Ehmann (SPD) ist Generalsekretär von Campus Europae, einem Verbund europäischer Unis. Er war Asta-Vorsitzender und Bildungsstaatssekretär. Er schrieb unter anderem "Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit", Bertelsmann 2001 Foto: privat

Quelle: taz, 16.12.2009, Seite 18



Ludger Wößmann

"Staat verteilt von unten nach oben"

Viel wäre erreicht, wenn im Schulsystem niemand mehr durchs Raster fällt:

Bildungsökonom Wößmann über die nötige Rendite in der Schulpolitik.

Herr Wößmann, der Wissenschaftliche Beirat beim Bundeswirtschaftsministerium, dem Sie angehören, hat ein Gutachten zur Akzeptanz der Marktwirtschaft veröffentlicht, das zu einem überraschenden Ergebnis kommt...



Er hat die Bildungspolitik als die wichtigste Stellschraube benannt, um unser Wirtschaftssystem für die Bevölkerung akzeptabler zu machen.

Warum ist das ein gewaltiger Durchbruch?

Der Beirat thematisiert den Wunsch der Bevölkerung nach gerechten Verhältnissen. Das Gutachten stellt fest, dass zwei Hauptfaktoren für die gestiegene Einkommensungleichheit Globalisierung und technischer Fortschritt sind. Gegen beides können wir uns nicht ernsthaft sträuben. Deshalb bleibt gerade in einer Marktwirtschaft Bildungspolitik als das wichtigste Instrument, langfristig die soziale Mobilität zu erhöhen.

In manchen Kreisen wird das seit Jahrzehnten runtergebetet.

Das sind gemeinhin aber eher Kreise, die das marktwirtschaftliche System nicht so hoch halten - dabei ist es die Grundlage unseres Wohlstands. Der Beirat aber schaut mit dem Blick des Ökonomen auf das System und kommt zu dem wichtigen Ergebnis, dass gute Bildung für alle unersetzlich ist, wenn eine Marktwirtschaft funktionieren soll.

Und fordert eine von Grund auf bessere Qualifikation der Kinder und Jugendlichen. Abi für alle?

Das ist natürlich illusorisch. Aber es gibt einen engen Zusammenhang zwischen dem individuellen Bildungsgrad und dem Erfolg am Arbeitsmarkt. Darum wäre mit Blick auf die Einkommensverteilung sehr viel erreicht, wenn im Schulsystem niemand mehr durchs Raster fällt. Da ist viel zu tun, wenn man bedenkt, dass heute sieben Prozent eines Jahrgangs ohne Schulabschluss, 15 Prozent ohne Berufsabschluss bleiben. Kein Jugendlicher mehr ohne Schul- und Berufsabschluss - das kann man doch als Ziel begreifen!

Aber ein Problem, das Sie im Gutachten ja auch benennen, ist doch, dass es immer noch vor allem die Kinder aus gutem Hause sind, die das Abitur machen...

Dabei gibt es viele Begabte aus bildungsfernen Schichten, die kein Abitur machen, obwohl sie das Potenzial hätten. Ziel muss sein, dass jedes Kind die Chance hat, sein volles Potenzial auszuschöpfen. Das gelingt uns leider nicht.

Der Beirat will dieses Problem auf eine Art lösen, die ihm kaum den Beifall der Konservativen einbringen wird.

Mag sein - aber wir sind Wissenschaftler, nicht Politiker. Die Mehrheit hat sich explizit dafür ausgesprochen, Kinder länger gemeinsam lernen zu lassen. Also nicht so früh - nach der vierten Klasse - auf verschiedene Schularten aufzuteilen. Mit diesem System stehen wir international ohnehin fast allein. Und es gibt zahlreiche wissenschaftliche Belege dafür, dass diese frühe Aufteilung es mit begünstigt, wenn sozial Schwache kaum höhere Bildungsabschlüsse erreichen.

Wie kommen Ökonomen auf diese bisher eher von Linken und Reformern favorisierte Lösung?

Um ein freiheitliches System der Marktwirtschaft akzeptieren zu können, muss jeder Mensch mög-

lichst gleiche Startchancen haben. Das ist aber nicht der Fall, wenn seine Herkunft dafür sorgt, dass er schon früh auf einen ganz bestimmten Lebensweg gesetzt wird, der ihm viele Möglichkeiten verwehrt. Wenn er mündig ist, ist es dann schon zu spät.

Politiker, die die Fahne der Marktwirtschaft hoch halten, befürworten aber meist das mehrgliedrige Schulsystem.

Vielleicht noch. Aber das ist ja nicht schlüssig. Ein freiheitliches Wirtschaftssystem kann sich nur entfalten, wenn jeder seine Potenziale voll entfalten kann. Dabei geht es ja nicht um Gleichmacherei oder darum, dass jeder am Ende das Gleiche verdient, sondern darum, dass jeder mit den gleichen Voraussetzungen am Marktprozess teilnehmen kann.

Was muss der Staat tun, damit am Ende die Rendite stimmt?

Besonders groß ist die Rendite, wenn schon in Kindergarten und Grundschule angesetzt wird. Der Staat muss seine Bildungsinvestitionen anders verteilen als bisher. Was er bisher macht, ist quasi eine Umverteilung von unten nach oben. Die Kosten pro Schüler und Schuljahr sind in Hauptschule und Gymnasium zwar in etwa gleich, aber jemand, der studiert, bleibt ja viel länger im Bildungssystem als ein Hauptschüler, und seine Ausbildung kostet am Ende fast doppelt so viel Geld. Es gilt also, vor allem den sozial und ökonomisch schwächeren Schichten zu helfen, eine Qualifikation zu erreichen, die sie von den Leistungen des Sozialstaats unabhängig macht.

Sogar Privatschulen sind - mit der ökonomischen Brille betrachtet - gut für die bisherigen Bildungsverlierer. Warum?

Es geht um die private Trägerschaft. Die Niederlande machen das vor: Wenn öffentliche wie private Schulen vom Staat finanziert werden, fördert das den Wettbewerb um die besten Ideen. Das verbessert das Leistungsniveau des gesamten Systems. Davon profitieren vor allem die Kinder, die bisher keine Wahl zwischen privat und öffentlich haben. Das belegen Studien.

Interview: Frauke Haß

Zur Person

Ludger Wößmann ist Professor für Bildungsökonomie an der LMU München. Er ist zudem Bereichsleiter am ifo Institut für Wirtschaftsforschung.

Für längeres gemeinsames Lernen spricht sich der Wissenschaftliche Beirat beim Wirtschaftsministerium - dem Wößmann angehört - in dem Gutachten "Akzeptanz der Marktwirtschaft" aus.

Quelle: Frankfurter Rundschau, 12.11.2009, Nr. 263, S. 15



Förderung durch Aussortierung?

Zur Situation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im deutschen Bildungssystem

Ende März 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (Behindertenrechtskonvention – BRK)¹ in Deutschland rechtskräftig geworden. Mit ihrem Inkrafttreten hat eine neue Phase in der Auseinandersetzung um ein nicht selektives, ein »inklusive« Schulsystem begonnen. Dabei geht es nicht nur um die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen, sondern um ausgrenzende Mechanismen im deutschen Schulwesen insgesamt, die neben Behinderten vor allem auch Menschen mit ausländischen Wurzeln oder aus bildungsarmen Familien treffen. Die bildungspolitische und pädagogische Brisanz der UN-Konvention ergibt sich aus der unmissverständlichen Verpflichtung für die Vertragsstaaten, zur Gewährleistung von Nicht-Diskriminierung und gleichen Bildungschancen auf allen Ebenen ein *inklusive* Bildungssystem (Artikel 24: »*inclusive education system*«) sicher zu stellen. Für Deutschland geht es damit um nicht weniger als um die Frage, wie die Transformation eines selektiven in ein inklusives Bildungssystem zu bewerkstelligen ist.

Vermeintliche Übersetzungsfehler und Verzögerungstaktik

Die internationale Gemeinschaft hat in einem langen Diskussionsprozess ein Verständnis von inklusiver Bildung entwickelt, das sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen bezieht. Unter einem »*inclusive education system*« wird ein allgemein zugängliches Bildungssystem verstanden, das niemanden ausgrenzt, nicht wegen einer Behinderung, aber auch nicht wegen der sozialen oder ethnischen Herkunft, nicht wegen religiöser oder weltanschaulicher Überzeugungen, der Geschlechtszugehörigkeit, sexueller Orientierung oder wegen des Alters. Dieses umfassende Verständnis von Inklusion stellt das selektive deutsche Schulsystem selbst in Frage. Als Deutschland 2006 als einer der ersten Staaten die UN-Konvention unterzeichnete und die Bundeskanzlerin in ihrer Eigenschaft als Ratspräsidentin der

Wenn alle Parteien mit der Losung »Mehr Bildung« in Wahlkämpfe ziehen, sind damit in der Regel die sog. »Spitzenleistungen« gemeint. Dadurch wird häufig verdrängt, dass es im deutschen Schulsystem eine konstant hohe Zahl von 5% aller SchülerInnen, das sind knapp eine halbe Million, gibt, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert und die in den meisten Fällen als »(lern-)behindert« klassifiziert werden. Gesetze und auch internationale (UN-)Vereinbarungen verlangen deren Gleichbehandlung und Inklusion in die Regelschulen. Der Beitrag von Marianne Demmer verdeutlicht, woran dies im deutschen Bildungssystem immer wieder scheitert.

Europäischen Union die übrigen EU-Staaten aufrief, es Deutschland nachzutun, wussten die Akteure nicht wirklich, was sie taten. Die Bundesregierung ging offenbar davon aus, dass sich aus Artikel 24 der Konvention kein Anpassungsbedarf ergebe, der die Zuständigkeit der Bundesländer unmittelbar betrifft.² Dass sich der Ratifizierungsprozess bis Ende 2008 hinzog, war das Ergebnis eines zunehmenden Erkenntnisprozesses über die weit reichenden schulpolitischen Folgen der Konvention. Zusätzliche Brisanz entsteht dadurch, dass Menschen mit Behinderungen eine individuelle Beschwerdemöglichkeit vor einem UN-Ausschuss eingeräumt wird, wenn sie einen Verstoß gegen die Konvention vermuten. Im Verlauf des Ratifizierungsprozesses hat der Streit um den Begriff der Inklusion denn auch teilweise skurrile Züge angenommen. Zuerst versuchte die Kultusministerkonferenz (KMK), in der Arbeitsübersetzung mit Hilfe einer fehlerhaften Übersetzung von »*inclusive*« mit »*integrativ*« das deutsche Sonderschulwesen bereits als mit der UN-Konvention konform zu deklarieren. Die Lesart war: Sonderschulen haben die Aufgabe, die Integration in die Gesellschaft vorzubereiten. Deshalb sind sie *integrativ*. Mit dieser linguistischen Volte ist die KMK jedoch am vielfachen Widerstand von Behindertenverbänden und Wissenschaftlern gescheitert. Nun versuchen Konservative,

den Begriff der Inklusion auf Menschen mit Behinderungen zu verengen. Damit, so die Hoffnung, ließe sich eine »partielle Inklusion« auch im bestehenden selektiven Schulsystem realisieren. Die große Schulreform könnte ein weiteres Mal auf die lange Bank geschoben werden. Im Folgenden konzentriere ich mich auf die derzeitige Situation im Hinblick auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.

Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfes

Nach einer aktuellen Statistik der KMK wurde im Schuljahr 2007/2008 deutschlandweit für insgesamt 485.088 Jungen und Mädchen sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert.³ Ihnen wurde bescheinigt, dass eine über den »normalen« Schulunterricht hinausgehende Förderung notwendig sei, um ihre Fähigkeiten bestmöglich zu entwickeln. Benannt werden in diesem Sinne folgende Förderschwerpunkte: Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung. Kranke und mehrfach Behinderte. Diesen Fördersparten werden junge Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen unterschiedlichen Schweregrads zu-

geordnet. Die Verteilung auf die verschiedenen Behinderungsarten ist sehr unterschiedlich (Abb. 1).

Die meisten Schülerinnen und Schüler werden dem Bereich ›Lernen‹ zugeordnet, gelten also als ›lernbehindert‹. Ihr Anteil an der gesamten Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist von ca. 55 Prozent in den letzten zehn Jahren um ca. zehn Prozentpunkte gesunken und liegt nun bei 45 Prozent. Gestiegen sind die Anteile vor allem im Bereich Sprache, geistige sowie emotionale und soziale Entwicklung. Die Behinderungsart ›Lernen‹ ist jenseits der deutschen Grenzen mit Ausnahme Österreichs unbekannt. Es handelt sich dabei um Schülerinnen und Schüler, die aus den verschiedensten Gründen das Pensum der allgemeinen Schulen nicht bewältigen, bei denen aber keine Schädigung der Hirnfunktionen vorliegt. In dem auf Selektion basierenden deutschen Regelschulsystem sind hier keine sinnvollen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten vorgesehen.

400.399 Jungen und Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (82,5 Prozent), verteilen sich bundesweit auf insgesamt 3.360 Schulen, die je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen tragen: Sie heißen Förderschule, Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt oder Sonderschule. An diesen Schulen sind die Jungen mit einem Anteil von 63,2 Prozent deutlich überrepräsentiert.

Abstempelung als ›Migranten- und Armenschulen‹

An Sonder-/Förderschulen deutlich überrepräsentiert sind auch junge Menschen mit ausländischem Pass. Während ihr Anteil in den allgemeinbildenden Schulen 2007/2008 im Durchschnitt 9,3 Prozent betrug, lag er in den Förderschulen bei 14,9 Prozent.⁴ Diese Zahlen bilden jedoch die ganze Dramatik bei weitem nicht ab. Es werden nämlich jene Schülerinnen und Schüler statistisch bislang nicht erfasst, die zwar ausländische Wurzeln haben, aber deutsche Staatsangehörige sind. Der nationale Bildungsbericht von 2006⁵ geht davon aus, dass der Migrantenanteil mit deutschem Pass an der Gruppe dieser Schülerinnen und Schüler etwa dreimal so groß ist wie der Ausländeranteil. Demnach hätte im Schnitt fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen einen Migrationshintergrund. In großstädtischen Regionen kann ihr Anteil bis zu 100 Prozent betragen. Vor allem Förderschulen mit dem Schwerpunkt ›Lernen‹ gelten in diesen Regionen als ›Ausländer- und Armenschulen‹. Die World-Vision Kinderstudie 2007, die repräsentativ die Lebenssituation der Kinder in Deutschland bis zum Alter von 11 Jahren untersucht hat, berichtet über die Asymmetrie des Schulbesuchs von Kindern aus der Unter- und Oberschicht. Demnach sind 19% der Kinder aus der Unter-

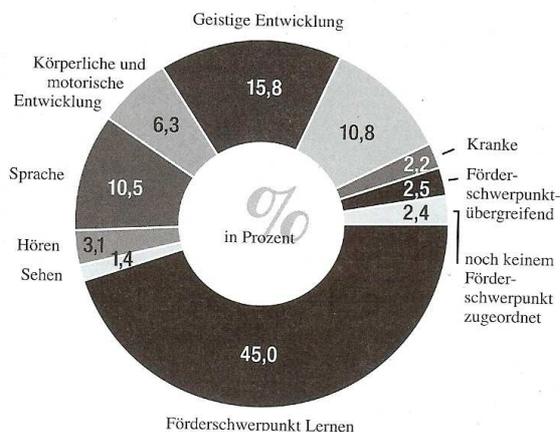


Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Förderschwerpunkte
Quelle: KMK 2009; eigene Berechnung;

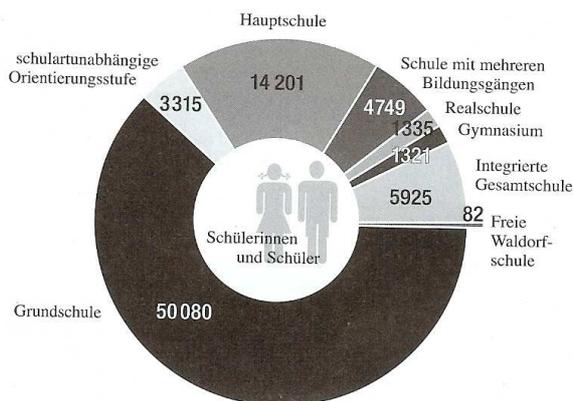


Abbildung 2: Anzahl der Integrationsschülerinnen und -schüler in den allgemeinen Schulen
Quelle: Statistisches Bundesamt Schuljahr 2007/2008; eigene Berechnungen;

schicht auf einer Förderschule, aber nur 1% der Kinder aus der Oberschicht. Beim Gymnasialbesuch ist es umgekehrt: Das Gymnasium besuchen 1% der Kinder aus der Unterschicht, aber 18% der Kinder aus der Oberschicht.⁶

17,5 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchte im vorletzten Schuljahr allgemeine⁷ Schulen. In der offiziellen Terminologie der KMK heißen diese ›Integrationsschüler‹. Wie sich bei ihnen das Geschlechter- und Migrationsverhältnis darstellt, wird in den Statistiken des Statistischen Bundesamtes und der KMK nicht abgebildet.⁸ Bemerkenswert ist jedoch die höchst unterschiedliche Verteilung auf die einzelnen Schulformen (Abb. 2). In Grundschulen werden die meisten Integrationsschülerinnen und -schüler sonderpädagogisch gefördert. In den Schulformen der Sekundarstufe I und II beteiligen sich vor allem die Hauptschulen und die integrierten Gesamtschulen an dieser Aufgabe,

während Realschulen und Gymnasien nahezu unbeteiligt sind. So verwundert es kaum, dass nach der Grundschule nur ungefähr die Hälfte aller behinderten Schülerinnen und Schüler auch auf der Sekundarstufe I einen Platz im gemeinsamen Unterricht finden. Vergegenwärtigt man sich, auf wie viele Schüler in den jeweiligen Schulformen jeweils ein Integrationsschüler kommt, so wird das ganze Ausmaß der ungleichen Verteilung sichtbar (Abb. 3). In Grundschulen befindet sich statistisch in einer Gruppe von 62 Kindern eines mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Gymnasien ist es nur jeder 1286ste Schüler. Derzeit haben vor allem in Realschulen und Gymnasien junge Leute so gut wie keine Chance, gemeinsam mit behinderten und nicht behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern aufzuwachsen. Es fehlen ihnen somit grundlegende soziale Erfahrungen, die gerade auch für die zukünftigen Führungskräfte und gesellschaftliche ›Leistungsträger‹ eigentlich eine Selbstver-

ständigkeit sein sollten. Konkret: Wären alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gleichmäßig auf die allgemeinen Schulen verteilt, hätte Deutschland also ein vollständig inklusives Schulsystem, so kämen auf etwas weniger als 20 Schüler oder Schülerinnen je ein junger Mensch mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Steigender Förderbedarf

Gegenüber dem Schuljahr 2006/2007 ist bundesweit die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringfügig um 742 gestiegen. Da die Schülerzahlen jedoch insgesamt gesunken sind, macht sich dieser Anstieg in der so genannten sonderpädagogischen Förderquote von 5,8 auf 6,2 Prozent deutlich bemerkbar. Mit der Förderquote wird ausgedrückt, wie groß der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der

Gesamtzahl der vollzeitschulpflichtigen Schüler in den Klassen 1 bis 10 (allgemeine und Sonderschulen) ist.⁹ Über die Gründe für diesen Anstieg lässt sich nur spekulieren. Schließt man einen objektiven Anstieg von Behinderung aus, so können die Gründe zum einen in einer gestiegenen pädagogischen Sensibilität für Behinderung liegen. Dadurch, dass die Sonder-/Förderschulen über sonderpädagogischen Förderbedarf selbst entscheiden, sind zum anderen durchaus auch organisatorische Gründe wie die Versorgung mit Ressourcen in Betracht zu ziehen.

Die 16 Bundesländer haben unterschiedliche sonderpädagogische Milieus ausgebildet. Föderale Wider- und Eigensinnigkeiten machen auch vor jungen Menschen mit Behinderungen nicht Halt. Die Milieus unterscheiden sich in der Höhe der sonderpädagogischen Förderquote ebenso wie in den Anteilen, die in allgemeinen Schulen gefördert werden. Die Förderquote reicht von 4,7 Prozent in Niedersachsen und Rheinland-

Pfalz bis 12,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern (Abb. 4). Es ist schwer vorstellbar, dass die Unterschiede objektiv begründbar sind.

Insgesamt fallen die relativ hohen Werte in den neuen Bundesländern auf. Da es in diesen die Hauptschule als eigenständige Schulform nicht gibt, übernehmen vermutlich die Förderschulen mit dem Schwerpunkt ›Lernen‹ deren Funktion als ›untere Schulform‹. Deshalb verwundert es auch nicht, dass die Kultusminister von Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern im letzten Jahr in der KMK einen Vorstoß unternommen haben, den Abschluss der Sonderschule ›Lernen‹ als vollwertigen Schulabschluss anzuerkennen. Durchsetzen konnten sie diese Absicht nicht. Nur wenn mindestens die Standards für den Hauptschulabschluss erreicht werden, sollen nach Beschluss der KMK die Abschlüsse der Sonder-/Förderschulen anerkannt werden. Im Schuljahr 2007/2008 erreichten gut drei Viertel der Absolventen von Förderschulen keinen Hauptschulabschluss, das waren insgesamt knapp 40.000 Schülerinnen und Schüler; davon können ungefähr zwei Drittel einen Abschluss für Lernbehinderte vorweisen.

Seit mit den KMK-Empfehlungen 1994 die sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen und allgemeinen Schulen gleichgestellt wurde, hat sich der Anteil des gemeinsamen Unterrichts nur schleppend erhöht. Er lag im Schuljahr 1999/2000 bundesweit bei 11,6 Prozent, im Schuljahr 2007/2008 bei 15,7 Prozent. Das heißt, der ganz überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht nach wie vor Sonder-/Förderschulen und weniger als ein Siebtel wird im gemeinsamen Unterricht gefördert. Und dies, obwohl bis auf Baden-Württemberg die Schulgesetze aller übrigen Bundesländer einen Vorrang für den gemeinsamen Unterricht enthalten, der jedoch in den meisten Fällen mit dem Segen des Bundesverfassungsgerichts¹⁰ durch einen Ressourcenvorbehalt relativiert wird.¹¹ Nur in Bremen ist das Recht auf gemeinsamen Unterricht bisher voraussetzungslos.

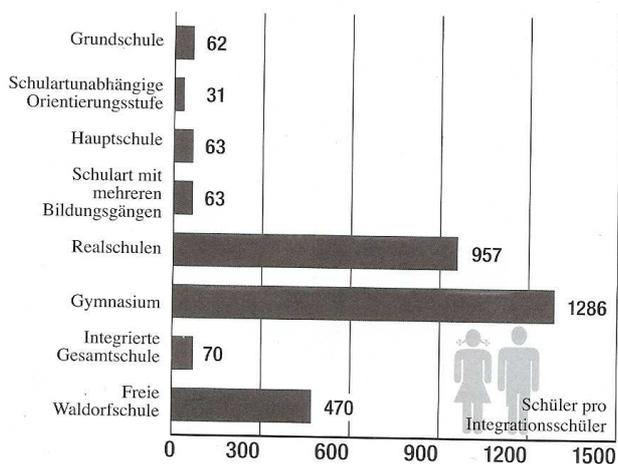


Abbildung 3: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Schüler insgesamt an allgemeinen Schulen im Schuljahr 2007/2008

Quelle: Statistisches Bundesamt; Kultusministerkonferenz; eigene Berechnungen

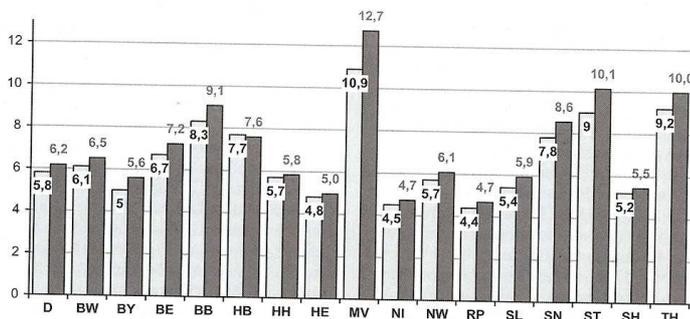


Abbildung 4: Sonderpädagogische Förderquote in Prozent in Deutschland gesamt und in den Bundesländern. Schuljahr 2007/08

Quelle: KMK; destatis; Grafik, eigene Berechnungen: GEW

Große Unterschiede auch beim Anteil der Integrationsschüler

Nicht nur die Förderquote variiert sehr stark zwischen den Bundesländern, sondern auch der Anteil der Integrationsschüler an der Förderquote. Er bewegt sich zwischen fast 40 Prozent in Bremen und Schleswig-Holstein und unter 10 Prozent in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Diese Unterschiede sind kein Ost-West- oder Nord-Süd-Phänomen. Es wäre sehr lohnend, den Gründen einmal nachzugehen. Von gleichen Chancen des gemeinsamen Aufwachsens von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen sind wir in Deutschland meilenweit entfernt.

Inseln der Inklusion in einem Meer der Selektion¹²

Viele Bundesländer sind sehr weit von einem inklusiven Schulsystem entfernt, selbst wenn man ein enges Inklusionsverständnis hat und darunter »nur« den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen in einem ansonsten selektiven Schulsystem versteht. Hinzu kommt, dass es auch kein einheitliches Verständnis von »Integrationschüler« innerhalb der KMK gibt. In Bayern und Baden-Württemberg zum Beispiel gelten auch solche Schülerinnen und Schüler als Integrationschüler, die Förderklassen als so genannte Außenklassen in allgemeinen Schulen besuchen.

Es ist unbestritten, dass gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern auch im traditionellen selektiven Schulsystem möglich ist. Viele Grund-, Haupt- und Gesamtschulen erbringen täglich den Beweis. Aber dadurch erhält man noch kein inklusives Schulsystem als Ganzes. Wir haben in Deutschland derzeit Inseln der Inklusion in einem Meer von Selektion. Dabei ist zweifelhaft, ob in diesem Meer wenigstens die Inklusion von Behinderten vollständig gelingen kann. Die vollständige Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ins selektive Schulsystem wird vermutlich nicht nur an fehlenden Ressourcen, uneinsichtigen Verwaltungen und mangelnder Klagefreudigkeit von Eltern scheitern, sondern auch systembedingt an der selektiven Grundausrichtung unseres Schulsystems.

Die Probleme beim Übergang in die Sekundarstufe I und die höchst unterschiedliche Verteilung auf die Schularten machen deutlich, dass auch die partielle Inklusion der jungen Menschen mit Behinderungen nur in *Einer Schule für alle* befriedigend gelingen kann. Die Lernumgebung an Hauptschulen gilt als benachteiligend und wenig anregend. Es ist kaum anzunehmen, dass sich dies verbessert, wenn alle jungen Leute mit dem Förderschwerpunkt »Lernen« eine Hauptschule besuchten. Die selektive Grundausrichtung des Systems wirkt sich aber auch auf Unterrichtsstile und das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte aus. Obwohl einige wenige Gymnasialklassen mittlerweile Kinder mit Down-Syndrom aufgenommen haben, können sich die meisten Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien den gemeinsamen Unterricht von sog. Hauptschüler/innen, »Lernbehinderten« und Gymnasiast/innen nicht vorstellen. Der Umgang mit Heterogenität, schülerbezogene individuelle Förderung und die Individualisierung von Lernprozessen wird als unvereinbar mit dem gymnasialen »Profil« empfunden.

Solange in Deutschland die politischen Mehrheiten gegen eine große Schulreform sind, werden wir zunächst die kleinen Schritte weiter gehen (müssen). Aber als GEW werden wir uns nicht davon abhalten

lassen, auf die Widersprüche hinzuweisen: Ein Schulsystem, das die Inklusion von Behinderten zwar hinbekäme, Schüler/innen aus bildungsarmen und Migrationsfamilien aber weiterhin in Hauptschulen zusammenfasste, in denen die Sonderschulen für Lernbehinderte aufgegangen sind, wäre sicher kein *inclusive education system*.

Die nächsten Schritte – Forderungen der GEW

Die Auseinandersetzungen um die Umsetzung des Bildungsartikels der UN-Konvention werden in der bildungspolitischen Debatte der nächsten Zeit eine wichtige Rolle spielen. Eltern werden vermutlich das Recht auf gemeinsamen Unterricht wieder häufiger einklagen. Ihre Chancen dürften sich auch deshalb verbessern, weil mittlerweile die dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1997 zugrunde liegende Annahme, die Förderung in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen sei gleichwertig, durch die internationale Debatte und verschiedene Untersuchungen zunehmend ins Wanken geraten ist. Hans Wocken hat zum Beispiel in einer Studie gezeigt, dass mit zunehmender Verweildauer an Sonderschulen für Lernbehinderte die Lesefähigkeiten und der Intelligenzquotient abnehmen.¹³

Eine zentrale Forderung der GEW ist, dass alle Verantwortungs- und Zuständigkeits Ebenen vom Bund über die Bundesländer bis zu den Kommunen und Bildungseinrichtungen *gesamtsstaatliche* Verantwortung für die Umsetzung der UN-Konvention übernehmen und sich auch in Bezug auf den Schulbereich auf eine Gesamtstrategie mit Aktionsplan einigen. Die Bundesländer müssen das Recht auf gemeinsamen Unterricht in den Landesgesetzen festschreiben, der Ressourcenvorbehalt muss entfallen und der Besuch der allgemeinen Schule die Regel werden. Als GEW stehen wir vor der Aufgabe, die Politik dazu zu drängen, die Lehreraus- und Fortbildung, die Lern- und Arbeitsbedingungen sowie dienstrechtliche Vorschriften mit den Erfordernissen der UN-Konvention in Einklang zu bringen. Das gemeinsame Leben und Lernen von jungen Menschen mit und ohne Behinderung im allgemeinen Schulsystem kann zum Nukleus für ein vollständig inklusives Schulsystem werden. Im Meer der Selektion gilt es zwischen den Inseln der Inklusion weiteres Land zu gewinnen.

Anmerkungen

- 1) Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Hier ist der englische und französische Originaltext mit der deutschen Übersetzung in synoptischer Form veröffentlicht. Weitere Informationen: Deutsches Institut für Menschenrechte http://www2.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_article.php?_c=503/_nr=9/i.html Zugriff 11.08.2009.

- 2) Vgl. Johannes Rux: »Es geht voran! Deutschland soll UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen«, in: *Erziehung und Wissenschaft* 9/2009, Frankfurt/Main.
- 3) Kultusministerkonferenz: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2007/2008. Bonn 18.03.2009. <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> Zugriff 01.08.2009.
- 4) Ebd., Kultusministerkonferenz (2009): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2007/2008. Bonn 21.01.2009 <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> Zugriff 01.08.2009.
- 5) Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Berlin.
- 6) Kinder in Deutschland 2007. Erste World Vision Kinderstudie. World Vision Deutschland (Hg.). Konzeption und Koordination: Klaus Hurrellmann, Sabine Andresen, TNS Infratest Sozialforschung, Frankfurt am Main, 2007.
- 7) Die amtlichen Statistiken unterscheiden zwischen »allgemein« und »allgemeinbildenden« Schulen. Allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden Schulen ohne Förderschulen.
- 8) Statistisches Bundesamt 2009: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2007/08. Fachserie 11, Reihe 1. 20.10.2008, korr. 18.05.2009; https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur_vollanzeige.csp&ID=1022909 Zugriff 11.08.2009
- 9) Zur Definition »Förderquote« und zur Förderquote selbst im Schuljahr 2006/2007 vgl. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 185. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. April 2008. Die KMK hat die sonderpädagogische Förderquote für das Schuljahr 2007/2008 noch nicht veröffentlicht. Sie wird vermutlich erst im Herbst im Zusammenhang einer Gesamtdarstellung publiziert. Mit Hilfe der Daten des statistischen Bundesamtes konnte eine eigene Berechnung vorgenommen werden. Sie steht allerdings unter dem Vorbehalt, dass die Daten des statistischen Bundesamtes, die zu einem früheren Zeitpunkt erhoben werden als die der KMK, endgültig bestätigt werden.
- 10) Zur rechtlichen Situation vgl. Poscher, Ralf: Langer, Th.-Rux, J., 2009: Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, August 2008. Baden-Baden. Korrigierte Online-Fassung vom 16. September 2008. http://www.gew.de/Publikationen_Inklusion.html Zugriff 11.08.2009.
- 11) Ebd.
- 12) Vgl. die ausführliche Berichterstattung und Kommentierung in: *Erziehung und Wissenschaft* Nr. 3/2009, Frankfurt/M.
- 13) Wocken, H., 2000: »Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg«, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 492-503
Wocken, H., 2005: *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht, Potsdam.*
Beide Texte sind online verfügbar unter <http://www.hans-wocken.de> Pfad Publikationen. Zugriff am 11.08.2009

Marianne Demmer ist gelernte Grund- und Hauptschullehrerin, stellvertretende GEW-Vorsitzende und im geschäftsführenden Vorstand der GEW für den Bereich Schulpolitik verantwortlich.

Christian Felber

Rede im besetzten Audimax der Universität Wien am 26. Oktober 2009

Grüß Euch, ihr seid mutig, ihr seid politisch ihr zeigt demokratische Verantwortung: Attac erklärt sich mit Euch solidarisch!

Der Staat hat 100 Milliarden für die Banken. Ohne demokratische Diskussion. Freihändig. Für die Universitäten hat er keine 3 Milliarden. Es ist ein Skandal, dass die Regierung für die Finanzierung der Banken und großer Industriebetriebe bereit ist, den Staat in mehrstelliger Milliardenhöhe zu verschulden – und gleichzeitig nicht bereit ist, für die allerwichtigste Zukunftsinvestition, die Bildung auch nur einen Bruchteil dieser Beträge als Schulden aufzunehmen oder Steuern einzuhoben – bei der Bildung spart die Regierung und knausert und hungert aus.

Für die Studiengebühren waren die längste Zeit 150 Millionen angeblich nicht vorhanden. Auch heute zahlt ein Teil der Studierenden immer noch Studiengebühren. Es ist ein Skandal, dass der Staat die Finanzierung der Banken 40mal wichtiger einstuft als die Finanzierung der Hochschulbildung.

Das Aushungern der öffentlichen Bildung ist kein Naturgesetz. Während in Österreich das Hochschulbudget etwa 1% des BIP ausmacht, liegt es in Finnland und Schweden bei knapp 2%, und in Kanada nahe 2,5 %. Es wäre also nur das Aufschließen zu mit Österreich vergleichbaren Ländern, wenn das Hochschulbudget in den nächsten Jahren verdoppelt würde.

In Österreich geht der Trend aber in die Gegenrichtung: 2000 waren es noch 1,1% des BIP, 2007 nur noch 1,06% (Kurier, 29. Oktober 2009) Mit den 34 „zusätzlichen“ Millionen sind es jetzt 1,07%. 2,8 Milliarden Euro für die Hochschulen sind ein Klacks gemessen am vorhandenen Reichtum in diesem Land. Die Finanzvermögen der Privathaushalte belaufen sich nach jüngsten Angaben der OeNB von dieser Woche auf 429 Milliarden Euro - ohne Unternehmensvermögen und Immobilienvermögen.

Reichtum ist genug vorhanden. Eine kleine Besteuerung dieser Vermögen würde ausreichen, um die finanzielle Situation der Hochschulen nachhaltig sicherzustellen. Die Regierung denkt nicht daran: Josef Pröll hat in seiner Rede „Projekt Österreich“ vor zwei Wochen wörtlich gesagt: „Wir brauchen keine zusätzlichen Steuern.“ Während er ohne mit der Wimper zu zucken Schulden in mehrstelliger Milliardenhöhe macht, die nur und ausschließlich durch Steuern zukünftiger und gegenwärtiger Generationen zurückgezahlt werden können, weigert er sich strikt, neue Steuern zu erheben.

Was ist die logische und zwingende Konsequenz? Wie können die explodierenden Schulden zurückgezahlt werden, wenn es „keine zusätzlichen Steuern“ gibt? Die Regierung wird die staatlichen Leistungen empfindlich weiter einschränken.

Das ist das Erbe der Ära Schüssel. „Weniger Staat, mehr privat“ war das Credo von Wolfgang Schüssel. Das hat nicht er erfunden, sondern die neoliberalen Vordenker um Friedrich v. Hayek und Milton Friedman. Sie erklärten den Staat zum Feind und den Markt zum Naturwunder, das sich am besten selbst reguliert. Der Staat sollte sich zurückziehen, verduften. Die schwarz-blaue Regierung wollte den Staat zu einem der kleinsten in der OECD machen. Die Bundesregierung hat in der Nachhaltigkeitsstrategie von 2002 wörtlich das Ziel gesetzt: „Die österreichische Steuer- und Abgabenquote soll zu den niedrigsten in der OECD gehören.“ („Die österreichische Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung“, April 2002, Seite 18). Die niedrigsten Steuer- und Abgabenquoten lagen im Jahr 2000 [also der relevante Zeitpunkt bei der Erstellung der Strategie] in der Türkei bei 24%, in Südkorea bei 23% und in Mexiko bei 18%. Die drei OECD-Mitglieder mit der niedrigsten Steuer- und Abgabenquote hatten einen mittleren Wert von 21,5%. Das ist exakt die Hälfte der österreichischen Steuer- und Abgabenquote von 2002 (43%). Somit war es beschlossenes Ziel der Regierung Schüssel, den Staat Österreich zu halbieren = massakrieren/privatisieren.

Die Umsetzung dieses Ziels würde bedeuten: Das öffentliche Bildungssystem halbieren. Das öffentliche Gesundheitssystem halbieren. Die Pensionsleistungen im öffentlichen Umlageverfahren halbieren. Und auch alle anderen staatlichen Leistungen von der Trinkwasserversorgung über den Kindergarten bis zum Gehsteig halbieren. Die schwarz-blaue Regierung wollte da-

mit das neoliberale Projekt – radikaler Rückzug des Staates aus der Wirtschaft und Gesellschaft – mit aller Konsequenz durchsetzen.

Die programmatische Ansage von Josef Pröll liegt auf dieser Linie. In den nächsten Jahren sind weitere Kürzungen beim Staat zu befürchten, weil es jede Menge Schulden zurückzuzahlen gilt, aber keine zusätzlichen Steuern geben wird. Die Regierung wird beim Bildungssystem sparen. Sie wird sagen: Tut uns leid, kein Geld da, wir haben Schulden! Sie wird beim Gesundheitssystem sparen. Und bei den Pensionen. Und sie wird die noch verbleibenden öffentlichen Güter privatisieren: die ÖBB, die Post und vielleicht den ORF. Raiffeisen hat schon Interesse an ORF 1 angemeldet. (Die Presse, 6. November 2008.)

Das ist die Situation von heute: Wir alle, die wir Steuern zahlen, geben Raiffeisen Kredit, weil sich die Bank nicht wirtschaften kann, und Raiffeisen will den öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Und danach folgen vielleicht die Schulen und Universitäten. Dazu dienen u. a. die Studiengebühren, denn es macht die Universitäten attraktiver für Investoren, wenn die Privaten die Studiengebühren nur erhöhen oder verallgemeinern, aber nicht mehr einführen müssen.

„Wehret den Anfängen“ heißt, die Universitäten als öffentliches Gut frei und für alle zugänglich zu halten. Zur Spar- und Staatsabbaustrategie der Regierung passt wunderbar die Liberalisierung – in der EU und in der WTO. „Liberalisierung“ heißt Herstellung eines Marktes. Bildung wird zur Ware und Universitäten zu Unternehmen, die nach Wettbewerbsfähigkeit und Gewinn streben müssen.

Diese Strategie ist schon in einem anderen Sektor katastrophal schief gegangen: Bei den Banken. Auch sie wurden via Liberalisierung in einen EU-Binnen- und dann in den globalen Markt getrieben, und das Ergebnis ist die Krise, in der wir sitzen. Banken sollten aber, ähnlich wie Universitäten, nicht nach Gewinn streben und einander konkurrenzieren, sondern der Wirtschaft und Gesellschaft dienen. Sie sollen nicht gewinnorientiert sein und von uns, dem demokratischen Souverän, organisiert und kontrolliert werden. Wenn die Universitäten und Schulen liberalisiert, in Unternehmen verwandelt und auf den freien Markt geschickt werden, wird das Ergebnis ähnlich katastrophal ausfallen wie jetzt bei den Banken.

Die Regierung geht noch einen Schritt weiter: Finanzminister und Vizekanzler Josef Pröll spricht in seiner Rede wörtlich, dass er Österreich „wie ein mittelständisches Unternehmen im globalen Wettbewerb“ versteht. Das ist zunächst ein Skandal an sich, weil der Staat kein Unternehmen ist. Der Staat ist oder sollte zumindest sein Instrument und Ausdruck des Gemeinwillens. Ein typisches mittelständisches Unternehmen ist nicht demokratisch organisiert. Der Vizekanzler will mit seiner Metapher für den Staat die Demokratie durch die Hintertür entsorgen, und es folgt kein medialer Aufschrei, weil die Medien diesen metaphorischen Putsch offenbar goutieren, anstatt ihn zu entlarven und zurückzuweisen. (Selbst wenn der Staat ein mittelständisches Unternehmen wäre, dann wäre es strategischer Selbstmord, bei der eigenen Zukunft zu sparen, beim Wissensfundament, bei der Bildung, beim Rahmen für Erkenntnis, Kreativität und Weisheit. Der Finanzminister hat nicht nur ein hochproblematisches Verständnis von Demokratie, sondern offenbar auch kein sehr tiefgehendes von einem mittelständischen Unternehmen im globalen Wettbewerb.)

Wenn man den Staat in ein Unternehmen umgewandelt hat, muss dieser „wettbewerbsfähig“ = schlank sein und darf „keine neuen Steuern“ erheben, behauptet die Regierung. Dieses Argument ist nicht nur zutiefst undemokratisch, es ist auch grundfalsch. Denn die Staaten mit den höchsten Steuer- und Staatsquoten – Schweden, Finnland, Dänemark – fahren am besten: Sie haben die niedrigsten Armutsraten; die am weitesten gehende Gleichstellung zwischen Frauen und Männern; die großzügigsten Entwicklungszusammenarbeit-Etats; und die üppigsten Hochschul-Budgets. Den Ländern mit den höchsten Steuerquoten, mit den umfangreichsten öffentlichen Sektoren und den höchsten Spitzensteuersätzen geht es gut. In Österreich arbeiten wenig mehr als 10% aller Erwerbstätigen im öffentlichen Sektor; in Skandinavien sind es an die 30%.

Das Argument der „Wettbewerbsfähigkeit“ ist nur ein Vorwand, um den öffentlichen Sektor zu schrumpfen und die Reichen steuerlich zu schonen. In Österreich werden die Reichen systematisch steuerlich entlastet: Die Vermögenssteuer wurde 1993 abgeschafft, Das Privatstiftungsrecht 1994 eingeführt, Die Börsenumsatzsteuer 2000 abgeschafft, Die Erbschaftssteuer 2008 abgeschafft.

Österreich zählt mit Tschechien und der Slowakei zu den Ländern mit der niedrigsten Vermögensbesteuerung unter allen Industrieländern. Obwohl die Reichen es sich leisten könnten – spielend: Die Zahl der Dollarmillionäre ist in Österreich wie folgt entwickelt:

- 2004 wuchsen die HNWI um 5% auf 63.000.

- 2005 wuchsen die HNWI um 6,9% auf 67.7000
- 2006 wuchsen die HNWI um 7,2% auf 72.200
- 2007 wuchsen die HNWI um 7,6% auf 77.700
- 2008 schrumpften die HNWI gerade einmal um 9,1% auf 70.100 und lagen damit höher als 2005!

Von massiver Vermögensvernichtung bei den Reichen durch die Krise also bisher keine Spur! Laut Regierungsangaben besitzt 1 Promille der Haushalte in Österreich ein gleich großes Vermögen wie 50% der Haushalte. Und der reichste Haushalt besitzt ein Vermögen, das gleich groß ist wie das gemeinsame Vermögen von 29% aller Haushalte. Dieser Haushalt zahlt keine Vermögenssteuer und keine Erbschaftssteuer. Wenn die Vermögen in Österreich (1000 Milliarden Euro) mit nur einem Prozent besteuert würden, würde das 10 Milliarden Euro mehr einbringen – viermal mehr als das Hochschulbudget. Allein ein Prozent Steuer auf die Netto-Finanzvermögen der privaten Haushalte (270 Milliarden Euro Ende 2008) könnte den Hochschuletat (2,7 Milliarden) verdoppeln.

Es gibt noch weitere Maßnahmen zur Verbesserung der Staatsfinanzen:

- Durch die Auflösung des Bankgeheimnisses könnten Kapitaleinkommen genauso automatisch an das Finanzamt gemeldet werden wie heute schon Löhne und Gehälter
- und genauso hoch versteuert werden wie diese, indem alle Einkommen mit einheitlichen Einkommenssteuer belegt würden. Das wäre gerechter als heute und würde die Staatskassen füllen.
- Eine Finanztransaktionssteuer würde laut einer Wifo-Studie auf EU-Ebene in einem mittleren Szenario rund 150 Milliarden Euro einspielen. Zum Vergleich: Die EU „kostet“ derzeit 133 Milliarden Euro (EUEtat). Die Transaktionssteuer könnte die gesamte EU finanzieren.
- Die globalen Dollar-Millionäre (HNWI) vermehrten ihren Reichtum zwischen 1996 und 2007 um sage und schreibe 24 Billionen US-Dollar oder 24.000 Milliarden USDollar. Laut Internationalem Währungsfonds IWF belaufen sich die Abschreibungen aller Banken weltweit zwischen Mitte 2007 und Ende 2010 auf 4 Billionen USDollar - ein Sechstel des Reichtumszuwachses der Dollarmillionäre. Wenn sie ein Sechstel ihres zusätzlichen Reichtums der letzten zehn Jahre abgeben würden, könnten alle Krisenkosten beglichen werden. Die Massen würden keinen Cent mehr Steuern zahlen, die Staaten bräuchten keine Leistung einschränken und keine neuen Schulden machen.
- Die Abschaffung der Erbschaftssteuer oberhalb eines Freibetrags von z. B. 500.000 Euro und die Gleichverteilung des Vermögens der scheidenden Generation an die folgende würde die Chancen gleicher verteilen als heute.

Demokratie

Ziel der Bildung darf nicht Wettbewerbsfähigkeit sein.

Ziel der Bildung muss der freie und kritisch-vernünftige Mensch sein.

Wenn die Regierung die Universitäten als Unternehmen betrachtet, ist das das Ende der freien Bildung. Und wenn der Vizekanzler Österreich zum Unternehmen fantasiert, ist das das Ende der Demokratie.

Österreich ist schon teilweise so undemokratisch wie ein autoritäres Unternehmen. Die Demokratie ist dann lebendig und glaubwürdig, wenn alle Teilorganisationen so demokratisch wie möglich organisiert sind. Auch die Unternehmen, Universitäten und Banken. Deshalb muss die Demokratisierung der Universitäten für alle ein Ziel sein, denen die Demokratie wichtig ist. Wer sich als Demokrat oder Demokratin versteht, sollte jene unterstützen, die sich für die Demokratisierung der Universitäten einsetzen.

In der Rede des Vizekanzlers kam das Wort „Demokratie“ gezhälte null Mal vor - genauso das Wort Freiheit oder Menschenwürde. ([http://www.bmf.gv.at/Presse/Oktober/Rede_Projekt_Oesterreich.pdf](http://www.bmf.gv.at/Presse/Okttober/Rede_Projekt_Oesterreich.pdf)) Das sagt viel über das Demokratieverständnis der Regierung.

Ich danke Euch für Euer Demokratieverständnis.

Christian Felber, Wien, 26. Oktober 2009

www.christian-felber.at

Quelle: Unistreiks : <http://unsereuni.at/>



Annerose Gulbins

Geschichte und Funktion des dreigliedrigen Schulsystems

Das dreigliedrige Schulsystem ist hierzulande etabliert. Dabei ist vor allem das Gymnasium fast unangreifbar. Der kommende Volksentscheid in Hamburg zeigt, dass es offensichtlich eine große Zahl von Wahlberechtigten gibt, die das Gymnasium möglichst stark halten wollen. Um so dringender ist es notwendig, sich über Hintergründe und falschen Annahmen des dreigliedrigen Schulsystems klar zu werden.

Vorbemerkung zum Text

Die Empirie jedenfalls spricht eine deutliche Sprache: Die Dreigliedrigkeit ist eine der Hauptuntersachen, warum das deutsche Bildungssystem so sozial selektiv ist. Ebenso lassen sich keine Vorteile in der "Leistung" der SchülerInnen erkennen. Warum also hält sich die Dreigliedrigkeit so sehr? Welche Ideen stecken hinter dieser Institution und warum ist dieser "deutsche" Weg politisch falsch?



Annerose Gulbins geht in ihrem Artikel auf die Ursprünge des dreigliedrigen Schulsystems und seiner Begründung ein. Gerade in dieser Zusammenstellung ist er eine gute Zusammenfassung der Argumente rund um die Dreigliedrigkeit des Schulsystems.

[M] Studis Online / Fotolia_X1 - Fotolia.com

Geschichte und Funktion des dreigliedrigen Schulsystems

Im internationalen Vergleich ist das dreigliedrige Schulsystem mittlerweile ein deutsches Unikat. Wesentlicher Bestandteil ist die frühe soziale Sortierfunktion, die nicht zuletzt die PISA-Debatte erneut in die öffentliche Kritik gebracht hat. Die seriöse pädagogische Forschung legt seit Jahren Untersuchungen vor, die eindeutig gegen eine Ausgrenzung im Kindesalter sprechen! Warum wird dennoch zäh an diesem Modell festgehalten? *Annerose Gulbins* klärt auf.

Soziale Sortierfunktion Schulabschluss

Mit der zunehmenden Popularität internationaler Leistungsvergleiche sind bei entsprechenden Studien für das Bildungssystem (z.B. PISA) wieder Klagen der BildungssoziologInnen in den gesellschaftlichen Blickpunkt geraten, die seit der Bildungsexpansion systematisch totgeschwiegen wurden: Das deutsche Schulsystem ist so stark auf die Vererbung sozialer Ungleichheiten angelegt wie kaum ein zweites. Dies ist kein unerwünschter Nebeneffekt, sondern nach Meinung der Autorin im System angelegt. Reformversuche innerhalb der bestehenden Strukturen sind daher extrem schwierig und in ihrer Reichweite stark begrenzt, so dass für einen kompletten Umbau der Strukturen plädiert werden muss.

Die Hauptprobleme sind: ein unwissenschaftlicher und pädagogikfeindlicher Glaube an die Determinierung von Lernerfolgen durch *Begabung*, die Unfähigkeit oder Unwilligkeit zum Umgang mit Heterogenität und Komplexität sowie eine Verweigerung von Verantwortungsübernahme (der schulischen Seite) für die Lernperformanz der SchülerInnen.

Homogenisierung von Vielfalt

Zentrale Figur in der Politik des Schulsystems ist die Schaffung so genannter ›homogener Lerngruppen‹. In ihnen sollen SchülerInnen, die ein gleiches Leistungsniveau haben, ungestört von Anforderungen derer lernen können, die davon abweichen. Davon verspricht man sich bessere Lernmöglichkeiten. Interessanterweise gibt es lediglich drei mögliche Leistungsniveaus, nach denen sie sortiert werden können: diejenigen, denen alles zugetraut und abverlangt wird, gehören ins Gymnasium; diejenigen, denen nichts zugetraut wird, gehören in die Hauptschulen und diejenigen, die dazwischen liegen, werden auf die Realschulen geschickt. Für alle, die überhaupt nicht richtig zuzuordnen sind oder denen selbst eine Hauptschulkarriere nicht zugetraut wird, gibt es die Sonderschulen. Anhand dieser Klassifizierung sieht man bereits, dass es nicht um die beste Lernumgebung für die SchülerInnen geht. Stattdessen werden sie für die drei Institutionen ›passend gemacht‹ bzw. verlesen, und wer gar nicht hineinpasst, wird ausgelesen.

Die Einteilung passiert in der Regel nach der vierten Klasse. Anhand der dort erzielten Leistungen wird die ›Begabung‹ der SchülerInnen diagnostiziert, von der ihre weitere Bildungsbiographie bestimmt sein muss. Auch das ist völlig unwissenschaftlich und hat nicht im geringsten das Wohl der SchülerInnen im Blick: Begabungen oder Talente sind etwas, das man nur rückwirkend, d.h. anhand von Ergebnissen in irgendwelchen Tests oder durch die Produkte der SchülerInnen feststellen kann. Eine Apriori-Feststellung von ›Begabung‹, um dann entsprechend die Schulumgebung danach auszuwählen, betrachtet die SchülerInnen nicht als Subjekte und Mitgestaltende ihres Lernprozesses, sondern als Objekte ihrer Gene und naturgegebenen Veranlagungen. Damit wird überhaupt negiert, dass Lernerfolge oder Leistungen durch Lernen, durch Lernreize, durch Arbeit und Interessen der SchülerInnen beeinflusst werden. Somit wurde die Idee der Aufklärung, dass nur die (im Übrigen vielfältigen und eher mit dem heutigen Begriff von ›Interessen‹ gleichzusetzenden) ›Begabungen‹ der Menschen im Mittelpunkt des Bildungssystems stehen sollen – nicht die gesellschaftliche Stellung qua Geburt – von einer emanzipatorischen zu einer menschenverachtenden Idee pervertiert. Die ganze Begabungsideologie widerspricht jeder wissenschaftlichen Theorie vom Lernen und demotiviert sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen – im Kern geht es lediglich um eine Rechtfertigungsstrategie dafür, dass die SchülerInnen sich dem jeweiligen Schultyp anpassen müssen, statt ihnen eine ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechende Lernumgebung zu ermöglichen. Das gegliederte System stützt eine Pädagogik permanenten individuellen Klassifizierens und Bewertens. Letztlich ist dies eine disziplinarische Pädagogik ›der Furcht‹ Diese zwingt die einzelnen SchülerInnen wiederum, sich ständig gegeneinander zu positionieren, besser als andere zu sein oder mindestens ›im Schnitt‹ zu bleiben. Auf diese Weise werden die Möglichkeiten von Kooperation und gegenseitiger Unterstützung untergraben. Dies steht nicht im zuletzt im Widerspruch zu der Erkenntnis, dass SchülerInnen mindestens genauso viel *voneinander* lernen (könnten) wie von der Lehrerin – ein Potenzial, das überhaupt nicht entfaltet wird.

Vererbung des Sozialstatus

Angesichts einer solchen Missachtung der tatsächlichen Fähigkeiten der SchülerInnen verwundert es denn auch nicht, wenn Studien immer wieder feststellen, dass die Bildungsempfehlungen nach der vierten Klasse weniger mit der Lernfähigkeit und den in der Schule erreichten Fortschritten zu tun haben, als vielmehr mit der Reproduktion von sozialen Unterschieden.

»Die Schulformempfehlungen der Grundschulen richten sich nach vielen Faktoren, vor allem aber danach, wie groß die Unterstützungsmöglichkeiten des Elternhauses eingeschätzt werden. Auch hier zeigt sich der Vorteil bildungsbewusster wohlhabender Elternhäuser, von denen eher erwartet wird, dass sie ihre Kinder (sic!) bei schulischen Problemen unterstützen können. Von Migranteltern und Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen wird dies in der Regel nicht erwartet.«

Hier ist also klar ersichtlich, dass die soziale Position und die von den Eltern erreichten Bildungsabschlüsse für die Sortierung der Kinder ausschlaggebend sind. Nicht individuelle Förderung ist das Ziel, sondern ein reibungsloses Funktionieren der SchülerInnen in dem ihnen zugewiesenen Schultyp. Damit werden soziale Ungerechtigkeiten nicht durch das Bildungssystem aufgenommen, um ihnen möglicherweise entgegen zu wirken. Nein, wer bereits eine gute soziale Ausgangsposition hat, bekommt die stimulierenderen Lernarrangements zugewiesen und wessen sozialer Hintergrund auf Schwierigkeiten bei der Erfüllung schulischer Anforderungen hinweist, wird vom ›guten‹ Bildungssystem einfach ausgeschlossen und bekommt weniger Lernreize.

Da nun angenommen wird, dass die Schülerpopulation an den verschiedenen Schultypen homogenisiert ist, kann auch bedenkenlos allen der gleiche Unterricht erteilt werden. Lehrerinnen und Lehrern wird sogar verboten, Unterscheidungen zu machen, da dies ja ungerecht wäre. Auf diese Weise wird individuelle Förderung und Förderunterricht diskreditiert; LehrerInnen bekommen dafür keine Stunden zugewiesen, in einigen Bundesländern ist schulischer Förderunterricht an Gymnasien sogar verboten. In einem System, in dem SchülerInnen danach sortiert werden, ob sie in eine Schulform passen oder nicht, würde eine aktive Förderung auch der Logik widersprechen: Wer die Anforderungen nicht (mehr) erfüllen kann, muss auf eine andere Schule gehen. Warum sollten diejenigen, die bereits auf dem Gymnasium sind, anders behandelt werden als diejenigen, bei denen bereits früher festgestellt wurde, dass sie dort nicht hingehören? Gerade die Homogenisierung sorgt also dafür, dass den SchülerInnen weniger Förderung widerfährt, da ihr die Logik ›richtig/falsch‹ bzw. ›passend/unpassend‹ zugrunde liegt. Da dies auch noch mit den angeborenen Begabungen gerechtfertigt werden muss, kann nicht andererseits versucht werden, Defizite in der Leistungserfüllung mit Förderung auszugleichen. Sobald die SchülerInnen also vom jeweiligen Standard abweichen, können sie nur noch damit

rechnen, zwischen den Schultypen herumgestoßen zu werden bis sie wieder irgendwo ›dazupassen‹. Auch die LehrerInnen können hier kaum entgegenwirken. Solange es knappe Kassen und mehrere Schulformen gibt, werden LehrerInnen quasi gezwungen, ›schwierige‹ SchülerInnen loszuwerden, weil ihnen die Freiräume und Mittel verweigert werden, adäquat auf sie eingehen zu können. Insofern ist auch die Entscheidung der Grundschulen nachvollziehbar und systemimmanent, die Unterstützung des Elternhauses als wichtigsten Faktor für die Schulformempfehlung zu werten – die schulische Unterstützung wird den SchülerInnen ja verwehrt.

Eltern als Hilfslehrer

Damit ist neben der Begabungslogik ein weiterer zentraler Punkt für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im deutschen Schulsystem angesprochen: Der Rückzug auf eine Familienideologie, in der v.a. dem familiären Kontext der SchülerInnen die Verantwortung übertragen wird, dafür zu sorgen, dass die SchülerInnen die schulischen Leistungsanforderungen bewältigen können. Das beginnt bereits in der Grundschule, wie Christoph Ehmann illustriert:

»Die Grundschule kann von den Kindern ohne Mithilfe der Eltern oder der Erziehungsberechtigten nicht erfolgreich durchlaufen werden. Der geringe Umfang und die Organisation des Unterrichts fordern die aktive Mitwirkung der Eltern: bei den Hausaufgaben, beim Üben des Lesens und Rechnens, um nur die wichtigsten zu nennen. In Mittelschichten-Haushalten ist dies selten ein Problem. [...] Es gibt Bücher, Fragen der Kinder zu den Hausaufgaben können unschwer beantwortet und um weitere Informationen ergänzt werden usw. [...] Funktioniert die häusliche Mithilfe aber nicht und sind die Sorgeberechtigten und -verpflichteten nicht in der Lage oder nicht willens, die ›Hilfslehrerrolle‹ auszufüllen, so ist ein Scheitern der Kinder nicht ungewöhnlich.«

Dies lässt sich auf die weiterführenden Schultypen problemlos übertragen. Dadurch wird klar, dass je anspruchsvoller die schulischen Anforderungen sind, desto wichtiger die ›Hilfslehrerrolle‹ des Elternhauses wird. Wenn aufgrund bei den Eltern nicht vorhandenen Schulwissens oder mangels Zeit keine Unterstützung durch sie möglich ist, kann dies nur über Nachhilfe kompensiert werden. Diese ist nicht umsonst zu einem lukrativen Wirtschaftssektor aufgestiegen. Nachhilfestunden können sich jedoch diejenigen, die infolge geringerer Bildungsabschlüsse schlechter bezahlte Arbeit leisten müssen oder arbeitslos sind, nicht leisten. So bleibt auch hier gewahrt, dass die Kinder bildungsbewusster finanzkräftiger Eltern einen Vorsprung allein aufgrund ihres sozialen Hintergrundes haben. Das Ergebnis sieht dann so aus, dass von allen 17- und 18-Jährigen mit Arbeitereltern 20 Prozent die gymnasiale Oberstufe besuchen, von der Vergleichsgruppe, deren Eltern als BeamtInnen arbeiten, dagegen 84 Prozent.

Nebenbemerkung: Das gegliederte System scheint nicht zuletzt genau deswegen so stabil zu sein, weil es die Interessen der bereits Erfolgreichen, kurz: des Bildungsbürgertums und die Bildungschancen seiner Kinder begünstigt. Damit handelt es sich um den Personenkreis, der in den Entscheidungspositionen der staatlichen Apparate, nicht zuletzt der des Erziehungswesens, überproportional vertreten ist. Dies zeigt, dass die Auseinandersetzung um die Schulform eben nicht nur ›BildungsexpertInnen‹ überlassen werden kann, sondern in letzter Konsequenz ein sozialer Klassenkampf ist!

Im Gegensatz zu den meisten anderen Ländern übernehmen in Deutschland nicht die Schulen die Verantwortung für den Fall, dass SchülerInnen das Klassenziel nicht erreichen. Sie geben dieses nur vor und prüfen, ob es erreicht wurde. Wer es nicht schafft, wird zurückgestuft oder wird in Richtung Hauptschule abgeschoben ohne dass auch nur thematisiert würde, wodurch die Nichterfüllung der Leistungsvorgaben zustande kam oder welchen Anteil die Lehrperson und die Lehranstalt daran haben. Daneben wird durch die Möglichkeit, SchülerInnen an andere, niedrigere Schulformen zu überweisen, Zeit und Möglichkeit zur Förderung verschenkt. Im besten Fall wird *nach* dem Wechsel an eine andere Schularart mit Maßnahmen begonnen, die SchülerInnen besser in den neuen Klassenverband zu integrieren. Eine gleiche Kritik ist an der – wiedereinmal typisch deutschen – Praxis des Sitzenbleibens zu üben. Pädagogisch ist sie völliger Unsinn. In keiner Studie hat sich zeigen können, dass Sitzenbleiben einen positiven Effekt auf die Erfüllung der schulischen Leistungsanforderungen hat. Eher im Gegenteil: Bei etlichen SchülerInnen konnte beobachtet werden, dass sie auch in ehemals ›starken Fächern‹ abbauten. In diesem Sinne kann auch die Rückstufungspraxis eher als Option betrachtet werden, individuelle Förderung zu verweigern und (eigenes) pädagogisches Scheitern zu verbergen. Sie verhindert darüber hinaus andere – kooperative und integrative – Ansätze der Förderung. Sitzenbleiben ist folglich, obwohl pädagogisch unsinnig, systemimmanent notwendig! Denn ohne die Möglichkeit des Sitzenbleibens und der Schulformwechsel wären die Unterschiede in den Schulen sehr bald nivelliert.

Fazit: In diesem Artikel habe ich versucht, die wesentlichen Denkfehler – Selektion, Homogenitätsmythos und Familienideologie – des gegliederten Schulsystems in Deutschland darzulegen. Um allen SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Interessen so gut wie möglich zu entfalten, brauchen wir eine Abkehr vom Sortierungsgedanken. Eine individuelle Förderung und ein Ausgleich sozial bedingter Schwierigkeiten bei der Erfüllung der schulischen Leistungsstandards sind notwendig. Dies kann nur in einer Schule für alle geschehen, in der die Institution und die LehrerInnen die Möglichkeit und die Pflicht haben, individuellen Förderbedarf der SchülerInnen zu erkennen und ihnen unabhängig vom familiären Hintergrund diese Förderung zukommen zu lassen. Dabei ist mitnichten mit einem Leistungsabfall der GewinnerInnen des jetzigen Systems zu rechnen: Bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA sind in Schulsystemen mit heterogenen Gruppen sowohl die ›leistungsschwächsten‹ als auch die ›leistungsstärkeren‹ SchülerInnen deutlich besser als beide Vergleichsgruppen in Deutschland. Die Differenzierung in Deutschland selbst nimmt ebenfalls erst in der gegliederten Sekundarstufe zu, wie ein von Eiko Jürgens angestellter Vergleich von IGLU und PISA-Studie zeigt:

»Während bei PISA 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler zur Spitzengruppe zählten, waren es bei IGLU 18 Prozent. Ähnlich war die Relation zwischen beiden Risikogruppen. 23 Prozent der 15-Jährigen waren dazuzurechnen, während es in der Grundschule immer noch zu viele, aber dennoch lediglich 10 Prozent betraf.«

Spätestens dieser Beleg dafür, dass ›leistungsschwächere‹ SchülerInnen in unserem Schulsystem nicht gefördert, sondern allein gelassen werden, müsste überzeugen, dass es im aktuellen System nicht um die optimalen Bildungsbedingungen für alle geht.

Annerose Gulbins war Mitglied im StuRa der TU Dresden, aktiv im fzs und im BdWi-Arbeitskreis »Studienreform«

Hinweis: Dieser Text ist zuerst erschienen in:

BdWi-Studienheft 3: Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken.

Weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten unter
<http://www.bdwi.de/verlag/gesamtkatalog/98511.html>

Kommentierte Literaturliste

Was sind die Möglichkeiten den aktuellen Zustand zu ändern? Diese Frage behandelt der Artikel von Adeline Duvivier:

Adeline Duvivier: Das mehrgliedrige Schulsystem: reformieren! Aber wie? - in: BdWi-Studienheft 6: Menschenrecht auf Bildung (Info+Bestellmöglichkeit)

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vertritt schon seit Längerem die Position "Eine Schule für alle" und hat eine Menge Material zu diesem Thema gesammelt:

http://www.gew.de/Publikationen-_Eine_Schule_fuer_alle.html

Wenn es um Alternativen geht, wird auch immer gerne ein Blick ins Ausland getan, hier als Beispiel ein Artikel von Karl-Heinz Heinemann:

Karl-Heinz Heinemann: Die schwedische Einheitsschule - ein Modell?- in: BdWi-Studienheft 3: Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken (Info+Bestellmöglichkeit)

Quelle: studis-online.de/HoPo/Bildungsstreik/schulstruktur.php



Aktuell:

Pressemeldung 18. Dezember 2009

Außer Spesen nichts gewesen

Zu den Ergebnissen des sogenannten Bildungsgipfels erklärt das Mitglied im Parteivorstand der Partei DIE LINKE, Rosemarie Hein:

Diesen Gipfel hätte man sich sparen können, nicht einmal ein Maulwurfshügel ist herausgekommen. Vor lauter Rechenrickerei weiß man gar nicht, welche Zahlen überhaupt Aussagekraft über das Engagement des Bundes bei der Finanzierung der Bildungsaufgaben haben.

Abgesehen von Nebelkerzen wie dem Vorhaben, in den Ländern Kompetenzzentren für Lehrerbildung installieren zu wollen oder Imagekampagnen für pädagogische Berufe zu starten, gibt es genau genommen nichts Greifbares. Vielmehr wird klar, dass die Financer die Ausgabenposten in Rechenpäckchen solange hin und her geschoben haben, bis die ominöse Summe von 13 Milliarden Euro herausgekommen ist.

Weder die erforderlichen Studienplätze für Lehrerinnen und Lehrer noch die Ausbildungsplätze für pädagogisches Personal in der frühkindlichen Bildung werden so entstehen, Verbesserungen in Studium und Schulen werden so ausbleiben. Die beschlossenen „Peanuts“ - angesichts des realen Bedarfs - kommen dort wo sie dringend gebraucht werden, nicht einmal an.

Darum pfeifen Bund und Länder wie ängstliche Wanderer im dunklen Wald laut, dass Geld nicht alles sei. So wahr dieser Satz ist, so wahr ist auch, dass auch deutlich mehr Geld nötig ist, um mit den Reparaturen an den wichtigsten Baustellen des deutschen Bildungssystems wenigstens beginnen zu können. Diese Baustellen sind u.a. die massive Bildungsbenachteiligung von einkommensschwachen Familien und Kindern mit Migrationshintergrund sowie von Menschen mit Behinderungen. Das vielgliedrige Bildungssystem ist nicht nur undurchlässig sondern von Grund auf ungerecht. Zu den Baustellen gehört weiter die schlechte materielle Ausstattung der Schulen, fehlendes Personal, zu große Klassen...

Offensichtlich setzt die Bundesregierung auf die Selbsthilfe der Betroffenen. DIE LINKE nennt das die schamlose Privatisierung öffentlicher Aufgaben und wird das Abschieben von Verantwortung nicht hinnehmen.

