



**Attac Köln
Arbeitskreis
Bildung & Erziehung**

AK:BE-Rundbrief

10. Ausgabe - November 2010

**"Inklusion ist ... mehr als Integration.
Damit Inklusion im Alltag klappt,
müssen die Ausbildung
der Pädagoginnen und Pädagogen reformiert,
zusätzliche Fort- und Weiterbildungsangebote gestartet
sowie Unterstützungssysteme eingerichtet werden.
Zudem müssen die Lern- und Arbeitsbedingungen
aller Professionen in einer Einrichtung stimmen."
Ulrich Thöne, GEW-Vorsitzender**

Liebe Freundinnen, liebe Freunde,

mit dieser neuen Ausgabe des Rundbriefs erreicht der Arbeitskreis Bildung & Erziehung erstmals mehr als einhundert Bezieherinnen und Bezieher. Das entspricht zum einen unserem Ziel, gebündelte Informationen und Positionen möglichst weit zu verbreiten und in die Diskussion zu bringen. Zum zweiten geht es uns aber auch darum, über die Lektüre hinausgehendes Engagement anzuregen. Innerhalb der örtlichen attac-Gruppen sollten möglichst viele AK:BEs gegründet werden. Und auch über attac hinaus geht es um Aktivitäten und Vernetzungen, die auf ein voll integriertes Bildungssystem und eine Schule für alle gerichtet sind.

Wir bieten allen, die in diese Richtung denken und planen, unsere Unterstützung an. Die kann beginnen bei Informationen, Beratung und Tipps, kann Veranstaltungsbeiträge umfassen und auch in Form von konzeptioneller oder organisatorischer Hilfe erfolgen.

Eines unserer wesentlichen Ziele besteht aber auch darin, mit diesem Aufbau eines Kooperationsnetzes die Voraussetzungen für die Einbindung der Thematiken von Bildung & Erziehung in eine bundesweit agierende attac-AG zu schaffen und damit eine höhere Qualität inhaltlicher Relevanz und Effizienz der Arbeit zu erreichen.

Im Sinne aller genannten Zielsetzungen richten wir an Euch den Appell, Euch für Bildung & Erziehung zu engagieren, Euch entsprechend zu organisieren und kooperativ zu vernetzen. - Haltet uns auf dem Laufenden!

Dieser Rundbrief startet mit unserer Pressemitteilung zum Kölner Bildungstribunal, das am 13. November stattfand. Ein anspruchsvolles, überzeugendes Programm und über hundert Teilnehmende signalisieren das hohe fachliche Niveau und die wachsende Einflussphäre des AK:BE.

Weitere Schwerpunkte sind Beiträge

- zu Mechanismen verstärkter neoliberaler Zugriffe auf Bildung & Erziehung,
- zum Bildungsbegriff,
- im Sinne unseres Bildungstribunals: zur völkerrechtlichen Verbindlichkeit des Rechts auf Bildung,
- zur Situation der erzieherischen Fachkräfte im Primarbereich und einiges mehr.

Bitte lest, werdet aktiv und gebt uns ein Feedback!

Für den Arbeitskreis Bildung & Erziehung bei attac Köln



Inhalt

●	Pressemitteilung des AK:BE: Bildung - ein vielfach verletztes Rechtsgut	3
●	Wolfgang Lieb Jahresgutachten des "Aktionsrats Bildung 2010": "Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung"	4
●	Clemens Knobloch Die Abwesenheit von Bildung in der Bildung	8
●	Hans Arold Der Bildungsbegriff in der neoliberalen Denkfalle	13
●	Pressemitteilung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Deutschland verletzt völkerrechtlich verbrieftes Recht auf Bildung	21
●	Andreas Keller / Klemens Himpele Vorbemerkung zum GEW-Alternativbericht zum Internationalen Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte	22
●	Max-Träger Stiftung Vom "Traumjob Erzieherin" kann noch keine Rede sein	24
●	Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick	25
●	Vier-Punkte-Programm der GEW zur Verbesserung der Situation der Fachkräfte und zur Aufwertung des Bereichs der sozialpädagogischen Berufe	26
●	Peter Grottian / Jörg Rosteck / Michael Kolain Nochmal zum Bildungsstreik	27
●	Böckler Impuls 14/2010 Der Mix macht's: Erfolgreiche Länder investieren in Bildung und Soziales	29
●	Veröffentlichungshinweis: Inklusive Bildung - Die UN-Konvention und ihre Folgen	31
●	Projekthinweis: InKö - Integration/Inklusion - Köln	31



Bildung - ein vielfach verletztes Rechtsgut

Ein "Bildungstribunal" hat der Arbeitskreis Bildung & Erziehung von attac-Köln am vergangenen Samstag in der Alten Feuerwache durchgeführt. Ziel der Veranstaltung war das Aufzeigen der gravierenden, aber bislang ungeahndeten Rechtsverletzungen Mängel im System von Kita bis Hochschule, das Benennen der Verantwortlichen, der nachdrückliche Hinweis auf das nicht hinnehmbare Fehlen von Widerstand gegen die Rechtsbrüche und schließlich eine - symbolische - Verurteilung.

Als moderierende "Richterin" fungierte die Kölner Journalistin Anne Schulz. In der Eröffnung des "Prozesses" betonte sie aus der langen Liste der Missstände des Bildungswesens vor allem den hohen Grad an Selektivität: Durchgängig würde schon ab Kita einer großen Zahl von Kindern aus benachteiligten oder migrationsgeprägten Kreisen oder Kindern mit Behinderungen im bestehenden vielgliedrigen Schulsystem der Weg zum Gymnasium verbaut, während längeres gemeinsames Lernen vehement abgelehnt werde. Schulz zeigte auf, dass mit diesem rigiden Aussortieren von Kindern das Gymnasium zu einer verhängnisvollen Aufspaltung der Gesellschaft beitrage.

Zusammen mit der Flut weiterer Defizite stelle diese folgenschwere Selektion die Verletzung zahlreicher Strafgesetze, Rechtsprinzipien und auch in Deutschland geltender internationaler Konventionen dar. Diese Rechtsverletzungen seien der Anklagegegenstand des hier eröffneten Verfahrens.

Die "Anklage" wurde vertreten durch den Publizisten Werner Rügemer und den Kabarettisten Jürgen Becker. Beide untermauerten die in der Anklage erhobenen Vorwürfe - Rügemer in sachlich fakten- und normenbetonter Form, Becker in bewährter kabarettistischer Manier mit durchaus problemgerechter Ernsthaftigkeit.

Dabei wurde deutlich, dass es keineswegs einfach ist, Verantwortliche und damit zu Verurteilende konkret zu benennen. Zwar könnten jeweils aktuell verantwortliche Politikerinnen und Politiker namentlich aufgerufen werden. Der "Täter"-Kreis reiche aber erheblich weiter, umfasse große Interessengruppen und Institutionen wie die Bertelsmann-Stiftung. Er habe auch internationale Dimensionen und reiche bis zu OECD und EU.

Als "Sachverständige" standen der Anklage die Professoren Peter Grottian von der Freien Universität Berlin und Clemens Knobloch, Uni Siegen, zur Verfügung. Angesichts der notorischen Unterfinanzierung des gesamten Sektors wies Grottian auf die Gefahr einer "Verödung des deutschen Bildungswesens" hin, die aus den zunehmenden neoliberalen Tendenzen zu Privatisierung und Zurückdrängung des Staates resultiere. Knobloch zeigte in seinem Gutachten auf, dass Bildung in Deutschland immer weniger auf die Entwicklung mündiger Persönlichkeiten und immer stärker auf den dürren Gehalt beruflicher und marktbezogener Verwertbarkeit abhebt.

In vier Zeugenbefragungs-Runden wurden durch Berichte und Fakten die erhobenen Vorwürfe für die ausgewählten Schwerpunkte frühkindliche Bildung, schulische Exklusion, Unfreiheit der Hochschule und minimierte Bildungsfinanzierung belegt. Diese Zeugenrunden wurden moderiert von den Experten Gerhard Stranz, Dortmund, Jürgen Münch, Uni Köln, Matthias Burchardt, Uni Köln, und den auch als "Sachverständiger" agierenden Peter Grottian.

In dem von Werner Rügemer vorgetragenen Plädoyer der Anklage wurden noch einmal die erhobenen Vorwürfe und die erbrachten Nachweise zusammengefasst. Rügemer forderte eine entsprechende Verurteilung der Verantwortlichen, verwies noch einmal auf die Breite des "Täterkreises" und die Unterschiedlichkeit der individuellen Tatbeiträge sowie auf die hohe gesellschaftliche Relevanz der beschädigten Güter Bildung und Erziehung.

Als "Verteidiger" trat dann der Kabarettist Heinrich Pachl auf. Unumwunden gab er zu, dass alle erhobenen Vorwürfe zutreffen. Zugleich aber machte er klar, dass es quasi sinnlos sei, irgendjemanden verantwortlich zu machen oder zu verurteilen. Er verdeutlichte, was eigentlich nur noch satirisch zu fassen ist: dass nämlich die bestehenden Machtverhältnisse und die aus ihnen resultierende Bildungspolitik den aufgezeigten Rechtsbrüchen eine quasi-legitimatorische Basis bieten.

Im abschließend verkündeten "Urteil" fasste Anne Schulz noch einmal zusammen, dass die in Deutschland bestehenden Verhältnisse in Bildung und Erziehung eine Fülle von Vorschriften verletzen - von Artikel 2 des Grundgesetzes über die Erklärung der Menschenrechte, den UN-Sozialpakt und die EU-Menschenrechtscharta bis hin zu Delikten wie Diebstahl, Verletzung der Fürsorgepflicht und Unterlassene Hilfeleistung.

Sie "verurteilte" die Verantwortlichen zu Wiedergutmachung im Rahmen ihrer jeweiligen funktionellen Möglichkeiten sowie zu tätigem Engagement für ein integriertes, inklusives, chancengleiches, bedarfsgerecht ausgestattetes Bildungswesen mit demokratisch-humanistischer Ausrichtung.

Schulz verwies darauf, dass dieses "Urteil" nicht im herkömmlichen Sinne vollstreckbar sei. Wichtig sei die Informiertheit der Öffentlichkeit über die Rechtswidrigkeit der im Bildungswesen herrschenden Bedingungen und die Entwicklung politisch-gesellschaftlichen Drucks zur Herbeiführung des geforderten Wandels.

Die knapp einhundert Besucher des Tribunals reagierten auf alle Beiträge mit großem Interesse, reger Teilnahme und begeistertem Beifall. Ein konkretes Ergebnis des Bildungstribunals ist die Vernetzung von TeilnehmerInnen und Gruppierungen mit dem Interesse gemeinsamer Aktivitäten gegen die benannten Rechtsverletzungen im Bildungssystem - nicht nur im Kölner Raum. Dies entsprach dem Tagungsmotto: „Recht von dem keinen Gebrauch gemacht wird, stirbt ab!“ (Heinrich Böll).



Jahresgutachten des „Aktionsrats Bildung“ 2010: „Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung“

Das vierte Jahresgutachten des von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft ins Leben gerufenen „Aktionsrats Bildung“ ist ein klassisches Beispiel dafür, wie von Seiten der Wirtschaft das dort vorherrschende libertäre Gesellschaftsbild propagiert und über die Politik in die gesellschaftliche Wirklichkeit, hier in den Bildungssektor implementiert werden soll. Dieses Gutachten liefert eine ideologische Fundierung für eine deregulierte, wettbewerbsgesteuerte Organisation von Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Hochschule. Für alle, die das der „selbständigen Schule“ oder der autonomen „unternehmerischen“ Hochschule zugrunde liegende Paradigma noch nicht kennen sollten, ist das Gutachten eine wahre Fundgrube. Wolfgang Lieb

Wer ist eigentlich der „Aktionsrat Bildung“

Um es vor auszuschicken: Der „Aktionsrat Bildung“ ist ins Leben gerufen worden um den bildungspolitischen Vorstellungen der Initiative der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) „noch mehr Gewicht zu verleihen“. Er wird finanziell unterstützt vom Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie (VBM).

Vorsitzender dieses „Aktionsrats“ ist Dieter Lenzen, der umstrittene Präsident der vom bertelsmannschen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und der Financial Times Deutschland zur „unternehmerischsten Hochschule Deutschlands“ gekürten Freien Universität Berlin. Er wird demnächst wohl die Uni Hamburg leiten. Der autoritäre Wirtschaftsfreund ist Botschafter und einer der Mitgründer der neoliberalen PR-Agentur „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“.

Die vbw gab – unterstützt von VBM – zusammen mit der Prognos AG und Prof. Dieter Lenzen mehrere Studien unter dem Titel „Bildung neu denken!“ [PDF - 725KB] heraus. Dort wird unter anderem die Einschulung ab 4 Jahren, eine „Deregulierung des Bildungswesens“, z.B. die Abschaffung von Staatsprüfungen, die Zulassung privater Akkreditierungsunternehmen sowie einen Rückzug des Staates gefordert werden. Der „Aktionsrat Bildung“, dem der FU-Präsident Dieter Lenzen vorsteht, hat schon vor geraumer Zeit gefordert, dass Schulen mit öffentlichen Geldern finanziert, aber privat geführt werden sollen.

Lenzen vertritt zum Beispiel die Ansicht, dass unsere Gesellschaft überaltert ist und wir deshalb bis 70 arbeiten müssten. Er propagiert einen Unterrichtsbetrieb mit professionellen Spezialisten, deren Leistungsfähigkeit der eines Jetpiloten entsprechen müsse. Kinder sollten an Schulen vergebens nach Ersatzvätern bzw. in der Grundschule nach Ersatzmüttern suchen, sie sollten nicht „betüfelt“ werden, sondern lernen. Das Leistungsprinzip steht demzufolge an oberster Stelle. Wer nicht leistungsfähig ist, hat eben schlechte Chancen. Das auch in der Lissabon-Strategie der EU festgeschriebene Konzept des lebenslangen Lernens, erfordert seiner Meinung nach eine Einschulungsmöglichkeit mit vier Jahren, ein Ende der Schulpflicht mit 14 Jahren und ein Abitur mit 17 Jahren. Dem liegt das Bestreben zugrunde, dass Absolventen von Allgemeinbildungseinrichtungen der Wirtschaft möglichst früh zur Verfügung stehen sollten. Dieter Lenzen fordert mehr Selbstverantwortung des Einzelnen. Es stellt sich für ihn nicht die Frage, aus welchen Bereichen sich der Staat zurückziehen darf, sondern aus welchen Bereichen er sich zurückziehen muss, weil er nicht mehr über die nötigen finanziellen Mittel verfügt. Seiner Ansicht nach ist staatliche Verantwortlichkeit im Bildungsbereich ein deutsches Unikum, weil diese hierzulande fälschlicherweise immer noch als ordnungspolitisch richtig angesehen werde. Seiner Meinung nach müsse nicht der Staat sondern vor allem die privaten Haushalte und private Investoren stärker in die Bildung investieren. Dem Staat solle allenfalls noch die so genannte Primärausbildung überlassen bleiben, für eine weitere Qualifizierung verfüge er nicht mehr über die nötigen finanziellen Mittel. Nach seiner Meinung entstünde dadurch zugleich mehr Individualität, Freiheit und Gerechtigkeit.

Das 170 Seiten starke Jahresgutachten 2010 zur Bildungsautonomie ist inzwischen das vierte Gutachten dieses selbst ernannten „Aktionsrats Bildung“. Dem Gutachten wird als zweiter Band noch ein 100-seitiges sog. „Expertenrating der Schul- und Hochschulgesetze“ beifügt in dem die Landesschul- und Landeshochschulgesetze nach ihrem jeweils erreichten „Autonomiegrad“ in eine Rangfolge gestellt werden (S. 70 ff.). Wie mit allen solchen Rankings soll damit ein politischer Konformitäts- und Anpassungsdruck auf die Bildungspolitik der Länder ausgeübt werden.

Deregulierung als Grundprinzip

Die politische Streitschrift kommt zu folgendem Ergebnis:

„In allen Bildungsphasen sollte die Regulierung auf das Notwendigste beschränkt sein sowie auf eine Prozessregulierung verzichtet und eine Effektregulierung angestrebt werden. Denn schließlich führt eine Effektregulierung zu mehr Qualität. Bei diesem Durchgang durch die einzelnen Phasen des Bildungssystems kommt das Gutachten zu dem Schluss, dass aufgrund der teilweise historisch zufällig entstandenen Gegebenheiten im vorschulischen Bereich ein Regulierungsbedarf, insbesondere im Hinblick auf Standardisierung, Qualifizierung und Finanzierung, besteht und dass im allgemein bildenden Schulwesen eher umgekehrte Tendenzen zielführend sein dürften, während im Berufsbildungssystem eher ein Nachregulierungsbedarf, besonders im Hinblick auf die Übergangsmaßnahmen, besteht. Der Hochschulbereich zeichnet sich demgegenüber durch eine fortgeschrittene Deregulierung aus, wengleich Tendenzen etatistischer Politiker nicht zu verkennen sind, durch gezielte gesetzliche und politische Übergriffe einen „Rollback“ in Richtung auf mehr politische Vorgaben vorzubereiten. Der Weiterbildungsbereich schließlich entzieht sich seiner Freiwilligkeitsnatur nach weitgehenden Regulierungen.“

Möglichst weitgehende Deregulierung im gesamten Bildungsbereich ist also das angestrebte Ziel: *„Absicht der Deregulierung ist es, durch eine Verlagerung von Verantwortung auf dezentrale Ebenen die Möglichkeit des Wettbewerbs zwischen einzelnen, eigenverantwortlichen Einheiten zu schaffen. Dadurch sollen Qualität und Effizienz von Institutionen gesteigert werden.“*

Individualpsychologische Motivation als Begründung für Autonomie

Als zentrale Begründung für die Forderung nach einer möglichst weitgehenden Deregulierung werden „Grundprinzipien menschlicher Motivation“ genannt. „Selbstbestimmung“ sei eine „intrinsische Form der Motivation“ (also eine dem Menschen innewohnende Motivation) durch das Wegfallen von Vorgaben, Regeln und Vorschriften und die Erweiterung des individuellen Handlungs- und Entscheidungsfreiraums könne dem menschlichen Grundbedürfnis nach Autonomie entsprochen werden.

Ideologisch überhöht wird diese individualpsychologische Begründung durch die neoliberale individuelle Freiheitsdoktrin, die gegen jede Lenkung und jeden Kollektivismus verteidigt werden muss: *„Regulierungskritik speist sich also aus der Idee der Stärkung bürgerlicher Freiheiten des Individuums gegen Obrigkeit, Kollektivismus und Bürokratie.“*

Wettbewerb als Steuerungsprinzip

Die Interessen der Gesellschaft, werden definiert als die Interessen aller einzelnen Individuen. Die Vermittlung zwischen dem Einzelinteresse, das jeder am besten kenne, und dem Gesamtinteresse leistet im neoliberalen Weltbild der sich selbst lenkende Markt. Da auch der Aktionsrat erkennt, dass es „den“ Bildungsmarkt nicht gibt, soll an seine Stelle der Wettbewerb treten. Das elementare Prinzip der Steuerung der vom Staat losgelassenen Bildungseinrichtungen ist somit der Wettbewerb: *„Bildungsinstitutionen werden von Eltern, Schülern oder Studierenden als miteinander im Wettbewerb stehend und somit in ihrer Qualität unterscheidbar wahrgenommen. Der Nachfrager von Bildung empfindet sich also stärker als „Kunde“, der selbstverantwortlich zwischen verschiedenen Angeboten wählt, d. h. eigene Erwartungen und Ansprüche an die Bildungsinstitution heranträgt, aber auch bereit ist, in die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten finanziell zu investieren.“*

Funktionelle Privatisierung des Bildungswesens

Die öffentliche Verantwortung des Staates soll sich auf „strategische Entscheidungen“, d.h. Ziele in Form von Bildungsstandards vorzugeben und der Erreichung evaluieren zu lassen, beschränken. Der Staat sollte am besten die allgemeine Bildung nur noch „finanzieren, die Aufgabe der Leitung der Bildungseinrichtungen aber in weitem Maße dem privaten Sektor übertragen, da die Kombination von privater Trägerschaft mit öffentlicher Finanzierung durch Wahlfreiheit und Wettbewerb die besten Bildungsergebnisse hervorbringt.“ Der Staat soll also die Grundfinanzierung aller Bildungseinrichtungen durch Zuschüsse garantieren und die Nachfrager von Bildung wählt dann die Bildungseinrichtung aus und ist dann je nach seinen individuellen Ansprüchen an die Bildungsinstitution bereit, die staatlichen Grundmittel durch private Investitionen (also Schul- oder Studiengebühren) ergänzend zu finanzieren. D.h. der Wettbewerb der Bildungseinrichtungen findet letztlich darüber statt, inwieweit es ihnen gelingt zusätzliche private Mittel einzuwerben.

Das Ziel ist also die funktionelle Privatisierung auch der öffentlichen und überwiegend staatlich finanzierten Bildungseinrichtungen.

Der anonyme Zwang des Wettbewerbs als Freiheitsversprechen

Selbst wenn man der psychologischen Übertragung von individuellen Motiven auf die Organisationsprinzipien von gesellschaftlichen Einrichtungen zustimmt, so stellt sich die Kernfrage, wie diese „intrinsische Motivation“ sich wiederum zum zweiten elementaren Prinzip dieses Gutachtens, dem Wettbewerbsprinzip als Instrument zur Erlangung von Effektivität und Qualität von Bildungsinstitutionen verhält. Wettbewerb misst sich am Anderen, seine Triebkräfte sind also eher extrinsische Motive.

Das Gutachten benutzt das übliche Täuschungsmanöver, die Zwänge des anonymen Wettbewerbs bedeuteten Freiheit, während politische Vorgaben des demokratischen Gesetzgebers oder von demokratisch legitimierten Aufsichtsorganen die Freiheit erdrosselten.

Wettbewerb als Gefahr für den Zusammenhalt und die Demokratie

Nichts gegen Wettbewerb, weder im Sport und schon gar nichts gegen den Wettbewerb zwischen Betrieben und ihren jeweiligen Produkten auf dem Markt. Der Wettbewerb hat zwischen den Marktteilnehmern eine unersetzbare steuernde Funktion. Das Wettbewerbsprinzip jedoch immer mehr auf die Gesellschaft und den Staat und auch auf Bildung und Wissenschaft zu übertragen, birgt riesige Gefahren für den Zusammenhalt des politischen Gemeinwesens und für die Demokratie insgesamt.

Ich wiederhole dazu meine Kritik an diesem Denken bezogen auf Bildung und Wissenschaft:

- Man wird wohl kaum bestreiten können, dass hinter dem Wettbewerb das Motiv des **Eigennutzes** steht, während die demokratische Gesellschaft für das **Gemeinnützte** oder sogar für das Solidarische steht. Auch eine Hochschule hat die verfassungsrechtliche Garantie ihrer Freiheit vor allem aus dem gemeinnützigen Grund der Suche nach Wahrheit unabhängig von an sie herangetragenen eigennützigen Interessen gesellschaftlicher (und vor allem zahlungskräftiger) Gruppen.

- Wettbewerb richtet sich gegen den anderen Wettbewerber und ist diesem gegenüber tendenziell **destruktiv**, während die demokratische Gesellschaft und immer auch das Ganze im Auge haben sollte und von daher eher **konstruktiv** ist. Die Mitglieder der Gesellschaft sind auch füreinander da oder zumindest aufeinander angewiesen. Gerade auch Wissenschaft, so sehr zwischen den einzelnen Wissenschaftlern ein Wettbewerb um die bessere und richtige Lösung eines bisher ungelösten Problems stattfinden mag, ist auf konstruktive, teamförmige Zusammenarbeit angewiesen. Bei der heutigen Großforschung mehr denn je.
- Wettbewerb lebt von der **Konkurrenz**, ein demokratisches Gemeinwesen aber auch von der **Kooperation**. Auch eine gesellschaftliche Institution wie die Hochschule, die scientific community ist auf Kooperation angewiesen.
- Wettbewerb misst sich am Anderen. Triebkräfte sind also eher **extrinsische Motive**. Ein demokratisches Gemeinwesen lebt aber auch von der **intrinsischen Motivation** seiner Bürger, einer Motivation die auch Anreize folgt, die jenseits der ökonomischen liegen und auch inneren, wertbezogenen Antrieben Raum gibt.
- Wettbewerb schielt auf den **kurzfristigen Erfolg**. Ein Staat muss auch die **längerfristigen Interessen** der Gesamtbevölkerung im Auge haben.
- Der Wettbewerb schafft **äußere, fremdbestimmte Zwänge**, Demokratie macht aber **Selbstbestimmung** oder wenigstens **Mitbestimmung** aus.
- Es wird doch geradezu als Kult gepflegt, dass im einzelwirtschaftlichen Wettbewerb immer auch **autoritäre Entscheidungen** der „Unternehmensführer“ verlangt und erwartet werden, die Gesellschaft, der Staat oder die Länder untereinander, sind jedoch keine einzelwirtschaftlich agierende Unternehmen mit einem Unternehmer oder Managern an der Spitze, sondern sie sind jedenfalls nach unserer Verfassung **demokratisch** konstituiert.
- Wettbewerb **hält Ungleichheit aus**, ja braucht sie geradezu als Antriebskraft, eine Gesellschaft bricht jedoch auseinander, wenn **zuviel Ungleichheit** herrscht.
- Wettbewerb ist **gewinnorientiert**, eine offene demokratische Gesellschaft, die ihre Zukunft gestalten will, verlangt jedoch gerade mehr **Spielraum für das Neue**, das Unsichere, das sich nicht sofort und kalkulierbar in Profit Niederschlagende – man denke doch nur an Bildung und Forschung.
- Wettbewerb mag zu **einzelwirtschaftlicher Effizienz** führen, die **volkswirtschaftliche Effizienz** misst sich aber auch am Allgemeinwohl und am allgemeinen Wohlstand und dafür bedarf es zumindest auch wertender Rahmensetzungen – z.B. der Prinzipien des Sozialstaats oder auch dem Grundsatz der Freiheit der Wissenschaft.

Haushaltsengpässe als Hebel zur Durchsetzung individueller Freiheit

Bemerkenswert ist, dass das Gutachten ganz offen die Verarmung des Staates als Hebel für die Durchsetzung des Deregulierungsgedankens genannt wird: Es müsse nachdenklich stimmen, „*dass die Durchsetzung individueller Freiheiten sich nicht aus der Umsetzung von Prinzipien historisch ergeben hat, sondern erst über den Umweg von Ressourcenknappheit und Qualitätsmängeln möglich wurde*“, heißt es dort. Und an anderer Stelle wird ganz offen zugegeben, dass der „Deregulierungsgedanke“ unter anderem „*unter dem Eindruck wachsender Haushaltsengpässe*“ auch im Bildungssystem verlangt wurde.

Das Aushungern des Staates also als Einfallstor für die neoliberale Ideologie der Deregulierung und funktionellen Privatisierung und der Steuerung des Bildungssystems durch den Wettbewerb auf dem Ausbildungsmarkt.

CEOs an Schulen und Hochschulen

An kaum einer Stelle macht das Gutachten klar, dass die von ihm geforderte Wettbewerbssteuerung voraussetzt, dass an den verselbständigten Bildungseinrichtungen eine „unternehmerische“ Leitungsstruktur erforderlich ist. Kollegialprinzipien, Selbstverwaltung oder Elternmitsprache haben dabei kaum noch Platz. Der „Kunde“ kann eben nicht mitbestimmen, er kann nur eine andere Auswahlentscheidung treffen.

Die Vorschläge des „Aktionsrats Bildung“ für die Hochschulen

„Aus Sicht des Aktionsrats Bildung sollte die Politik der Hochschulautonomie auf Bundes- und Landesebene fortgeführt werden und ein weiterer Abbau staatlicher Detailsteuerung beispielsweise in Form von Genehmigungs- und Zustimmungsvorbehalten erfolgen. Die Regelungsdichte von Hochschulgesetzen und Zielvereinbarungen soll weiter reduziert werden (das nordrhein-westfälische „Hochschulfreiheitsgesetz“ umfasst über 100 Seiten); Aufgabenbereiche, die durch Zielvereinbarungen geregelt sind, sollen für die Dauer der Vereinbarung der Fachaufsicht entzogen sein. Als Rechtsform sollen die Hochschulen zwischen „Körperschaft des öffentlichen Rechts und staatliche Einrichtung“, „Körperschaft des öffentlichen Rechts“, „Stiftung des öffentlichen Rechts“ und „Stiftung nach Privatrecht“ wählen können. Die Universitätsautonomie kann weiter gestärkt werden, indem die Vorgaben zur Binnenstruktur der Hochschule dereguliert werden. Für eine effiziente Hochschulsteuerung werden ein umfassender und mehrjähriger Globalhaushalt, die Bildung von freien Rücklagen sowie der Aufbau eines Stiftungsvermögens als notwendig erachtet. Hierfür müssen die Rahmenbedingungen für das Engagement Privater an der Universität verbessert werden. Die Universitäten sollen die Möglichkeit erhalten, sich neue Finanzierungsquellen durch Forschungs- und Wissenstransfer (z. B. durch Patentverwertungen oder Weiterbildung), Einwerbung von Spenden und Sponsoringmitteln (z. B. durch Alumni-

Vereinigung) und durch wirtschaftliche Aktivitäten (z. B. durch Liquiditätsmanagement, Gründung von Dienstleistungsunternehmen) erschließen zu können. Ferner sollen den Hochschulen Eigentumsrechte an den Liegenschaften übertragen werden, einschließlich des Rechts, Liegenschaften zu errichten, zu verändern und zu veräußern. Im Bereich der Professorenbesoldung muss im Interesse der Wettbewerbsfähigkeit der Vergaberahmen abgeschafft oder zumindest erweitert werden. Für eine flexible Gestaltung der Arbeitsverhältnisse der Mitarbeitenden sollen Stellenpläne aufgehoben, das Personalrecht dereguliert und ein Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen geschaffen werden. Der Universitätspräsident soll Dienstvorgesetzter des gesamten Personals sein. Über die Einführung und Abschaffung von Studiengängen soll die Hochschule ohne Zustimmung des Ministeriums entscheiden und die Studienkapazitäten selbst festsetzen können. Die Lehreistung soll durch die Universitätsleitung durch Gesamtdeputate individuell festgelegt werden können. Mit der Übertragung von Zuständigkeiten auf die Hochschule durch das Land müssen auch die entsprechenden personellen und finanziellen Ressourcen von den Ministerien an die Hochschule verlagert werden. Rechenschaftslegung und Qualitätsmanagement müssen so gestaltet werden, dass Überregulierung und Bürokratisierung vermieden werden.

Um die Autonomie an den Universitäten weiterhin zu stärken und zu fördern, werden ein weiterer Abbau staatlicher Detailsteuerung sowie eine Erweiterung der Gestaltungs- und Handlungsspielräume der Hochschulen empfohlen. Dabei wird darauf zu achten sein, dass das Vertrauen der Hochschulmitglieder in die Hochschulautonomie durch hinreichende Formen der Partizipation stabilisiert wird; anders würden die Reformen ins Leere laufen und ihre Ziele verfehlen, zu denen auch die Sicherung der Freiheit von Forschung und Lehre gehört.

Maßnahmen:

Die Universität als autonome und selbstgesteuerte Bildungseinrichtung mit folgenden Rechten, Aufgaben und Handlungsspielräumen:

- Vollständige Übertragung der Dienstherreneigenschaft,
- Aufhebung starrer Stellenpläne,
- Abschaffung (oder zumindest Erweiterung) des Vergaberahmens bei der Professorenbesoldung,
- Honorierung hervorragender Leistungen (eigenständiger Tarifvertrag für die Wissenschaft),
- Entscheidung über die Einführung und Abschaffung von Studiengängen,
- Abschaffung der Staatsexamina,
- Wegfall der Kapazitätsverordnung (KapVO),
- Aufbau eines Stiftungsvermögens und Bildung von freien Rücklagen,
- Bauherreneigenschaft und Eigentumsrechte für Liegenschaften (einschließlich des Rechts auf Errichtung, Veränderung und Veräußerung von Liegenschaften).

Ich erspare mir an dieser Stelle eine Detailkritik an diesem Konzept einer entstaatlichten, wettbewerbsgesteuerten „unternehmerischen“ Hochschule und verweise auf meine früheren kritischen Beiträge u.a.:

- Humboldts Begräbnis – Zehn Jahre Bologna-Prozess
- Manager erobern die Unis
- Das Scheitern der Wettbewerbsideologie bei einer zukunftsfähigen Entwicklung der Bildungs- und Hochschullandschaft
- Von der Freiheit der Wissenschaft zur „unternehmerischen Hochschule“

Siehe auch: Die Auslieferung der Universitäten an die Wirtschaft, in Albrecht Müllers Buch „Meinungsmache“

Siehe als ein Gegenmodell zur wettbewerbsgesteuerten, deregulierten Hochschule: Leitbild für eine demokratische und soziale Hochschule



Die Abwesenheit von Bildung in der Bildung

Attac (Alte Feuerwache, 13. November 2010)

[1] Eine Anekdote

Milton Friedman, geistiger Vater und ideologischer Einpeitscher des modernen Marktfundamentalismus, schreibt 1962 in *Kapitalismus und Freiheit*, es sei doch eine amüsante Idee, in die Qualifizierung begabter Menschen zu investieren. Kapitalbesitzer könnten mittellosen, aber tüchtigen jungen Leuten einen Kredit für ihre Ausbildung vorschließen und anschließend lebenslang einen Teil des dadurch erhöhten Einkommens als Gewinn auf diese Investition einstreichen.¹ Dazu gehörte so etwas wie eine Börse, an der begabte, aber mittellose *High Potentials* (wie das heute heißt) als Anlageobjekte angeboten und gehandelt werden. Wer da frühzeitig eine Bill Gates- oder Josef Ackermann - Aktie erworben hätte, der wäre heute reich. Friedman war ehrlich genug, dieses Gedankenspiel mit dem Attribut „partial slavery“ zu versehen. Er war aber auch zynisch genug, es als vorläufige und irrationale Beschränkung des Marktprinzips zu geißeln, dass derartige Börsengeschäfte einstweilen unmöglich seien.

Heute, 50 Jahre später, sind wir ein Stück weiter. Unter der koketten und augenzwinkernden Überschrift „Der Menschenhändler“ berichtet die *Süddeutsche Zeitung* am 6. Oktober 2010, ein gewisser Lars Stein habe just diese Geschäftsidee in die Tat umgesetzt:

Auf der einen Seite steht ein junger Mensch, mittellos, mit Ambitionen; auf der anderen einer, der Geld übrig hat – viele wissen ja seit der Finanzkrise nicht mehr, wie sie ihr Geld gewinnbringend und risikoarm anlegen können. „Ich biete beides“, sagt Stein. Also unterschreiben Student und Investor einen Vertrag, der festlegt, wie viel Geld fließt und wann es zurückgezahlt wird – und zu welchem Zinssatz. (SZ, 6.10.2010)

Das ist ein O-Ton. Auf die Idee mit der Studentenbörse sei der junge Mann gekommen, weil er nicht wusste, wie er sein BWL-Studium in St. Gallen finanzieren sollte. Und da habe er eben beschlossen, sich selbst als Aktie auszugeben und sein künftiges Einkommen partiell als Dividende zu verpfänden.

Das ist eine Stimme aus dem Bildungsdiskurs der Gegenwart. Hören wir ein paar andere. Von der „Bildungsrepublik“ spricht die Kanzlerin gerne vor geöffneten Mikrofonen. Auch unternimmt sie eine „Bildungsreise“ und informiert sich über den Zustand der Schulen im Lande. Eine „Investition in unsere Zukunft“ ist die Bildung natürlich. „Lebenslanges Lernen“ heißt die Devise für jedermann. Seit langem schon leben wir in einer „Wissensgesellschaft“, und in der ist selbstverständlich Bildung das einzige verlässliche Kapital. Was wir im Kopf haben, kann uns keiner nehmen. Da „wir“ keine Rohstoffe haben, sind die „Ideen“ unser einziges Kapital. Der schlechte PISA-Rangplatz ist im bildungsstolzen Land der Dichter und Denker eine Katastrophe. „Armut“ heißt jetzt „bildungsferne Schichten“, Geld- und Machtpositionen werden umkodiert auf Bildungsdifferenzen. Frau von der Leyen schnürt „Bildungspakete“ für die Kinder von Hartz IV-Empfängern. Das hilft mehr als Geld. Das Institut der deutschen Wirtschaft (Köln) verkündet vollmundig: „Arbeitslosigkeit ist vor allem eine Folge mangelnder Bildung, ergo ist eine gute Schul- und Ausbildung der beste Schutz gegen Einkommensarmut“ (Zit. nach: Butterwegge 2009).

Kurz: Wer sich umtut in der medialen Öffentlichkeit und in der Politik, der bekommt stets zu hören, dass Bildung das höchste aller Güter, der Schlüssel zu Aufstieg und Erfolg sei. Wir sind offenbar Zeugen einer grandiosen öffentlichen Aufwertung des Bildungsgedankens.

Das kommt gut an in den Teilen der Öffentlichkeit, die sich selbst als Bildungsaufsteiger verstehen und die eigene ökonomische Sekurität dem Umstand zuschreiben, dass sie (vielleicht als erste in der Familie) ein Universitätsdiplom erworben haben. Schließlich rechnet jeder den eigenen Erfolg lieber den unternommenen Bildungsanstrengungen zu als dem Zufall oder einer günstigen historischen Konstellation. Und was können Eltern schließlich Besseres für die Zukunft ihrer Kinder tun, als ihnen gute Bildungsdiplome mit auf den Lebensweg zu geben?

Die öffentliche Aufwertung der Bildung ist ein Gemeinschaftsunternehmen von Wirtschaft und Politik, eine Art Private Public Partnership. Ihre Akteure sind Stiftungen wie Bertelsmann, Wirtschaftsverbände, die sich bürgerschaftlich tarnen wie der „Aktionsrat Bildung“, eine Gründung der bayrischen Arbeitgeber. Dieses Gemeinschaftsunternehmen wird in Szene gesetzt, weil sich beide Seiten langfristig Vorteile davon versprechen, wenn das Publikum die eigene gesellschaftliche Stellung auf Bildungsanstrengungen zurückführt. Was genau Wirtschaft und Politik sich davon versprechen, darum soll es im Folgenden gehen.

[2] Umbauten – vor und hinter der Fassade

¹ Krautz (2007: 119) berichtet darüber.

Bildung ist, so paradox das klingt, ein Eckstein im ideologischen Gebäude des Neoliberalismus. Und damit Bildung das werden und bleiben kann, muss die Fassade des alten und höchst beliebten Bildungsbegriffes stehen bleiben. Dahinter jedoch muss gründlich aufgeräumt werden mit dem alten Plunder vom Selbst- und Persönlichkeitswert der Bildung.

Aber zunächst zur Fassade. Bildung ist ein Programm- und Hochwertbegriff erster Güte. Was Bildung bezeichnet, ist nach seinem öffentlichen Zirkulationswert unbedingt gut. Es ist ganz unmöglich, gegen Bildung zu sein. Im öffentlichen Haushalt von Erfahrungen und Erwartungen spielt Bildung eine doppelte Schlüsselrolle: Sie ist Mittel und Ziel, Selbstvervollkommenung und Erfolgsgarant auf dem Arbeitsmarkt. Tief eingeschrieben ist sie in das nationale Selbststereotyp der gewesenen Bildungs- und Wissenschaftsgroßmacht Deutschland. Und – das macht sie ideologisch so attraktiv im Umfeld wachsender Ungleichheit – jeder kann sie erwerben. Sie ist ein öffentliches und demokratisches Gut. Wie viel man von ihr hat, hängt ab von der eigenen Anstrengung. Und er liegt in der eigenen Verantwortung. Das jedenfalls suggeriert die öffentliche Rede.

Hinter der sprachlichen Fassade freilich wird der Bildungsgedanke gründlich entkernt. Während es der Erfahrung der Älteren entsprechen mag, dass ein Hochschulabschluss zu ordentlich bezahlten und sicheren beruflichen Positionen führt, ist die faktische Entkopplung von Bildungsdiplom und Berufschancen seit wenigstens 20 Jahren Realität. Bei insgesamt zunehmendem Tempo. Die galoppierende Entwertung von Bildungsdiplomen auf dem Arbeitsmarkt erzeugt einen paradoxen und selbstverstärkenden Kreislauf. Aufgewertet und zum Objekt allgemeiner Begierde werden exklusive Markenabschlüsse. Das allgemeine, öffentliche und politisch verantwortete Bildungssystem wird in zwei Felder zerteilt.

Das eine, das höhere (und bevorzugt privat bewirtschaftete) Feld bietet exklusive, prestigeträchtige Abschlüsse, die sich umsetzen lassen in eine lukrative Veredelung des eigenen Markt- und Karrierewertes: Privatschulen, Eliteuniversitäten, Exzellenzzentren. Das andere, breite (und „öffentlich“ bleibende) Feld handelt mit der Aussicht auf Arbeitsmarktfähigkeit, Employability:

Die Konkurrenz um Bildungstitel wird intensiver, gerade weil ihre Bedeutung für die Eingliederung in die Hierarchie der Berufspositionen und damit auch der Einkommen abgenommen hat; den Betroffenen bleibt kaum etwas anderes als der Versuch, den gewachsenen Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken über präventive Aufwertung der eigenen Arbeitskraft zu begegnen. (Draheim, Krause & Reitz 2010: 349)

Im Zuge des so genannten Bolognaprozesses hat man in allen Fächern ein Bachelorstudium eingeführt, das „berufsqualifizierend“ sein muss. Dieser Bachelor markiert die Nulllinie auf dem künftigen Markt für den „Wissensarbeiter“.

Hinter der offiziösen Bildungsemphase lauert der Zwang zur permanenten Requalifizierung für wechselnde Marktlagen – und zwar auf eigene Kosten. Was öffentlich „Bildung“ heißt, das entpuppt sich bei näherem Hinsehen als von oben inszenierte (und durch alle Facetten neoliberaler Bildungspolitik künstlich verschärfte) umfassende Statuskonkurrenz. Die Lernenden konkurrieren um Diplome und investieren dabei am unteren Ende in ihre Employability, am oberen Ende in Prestigeabschlüsse, von denen sie sich höhere Gehälter versprechen. Die Bildungsinstitutionen, künstlich gespreizt und ausdifferenziert durch das System der permanenten Evolution und durch zahllose Rankings, konkurrieren um öffentliche und private Mittel und um Prestigeplätze im Feld der Anbieter. Und natürlich auch um die „besten“ Studenten und Wissenschaftler. Und unter den globalisierten Nationalstaaten ist eine heiße Konkurrenz um den weltweiten Bildungsmarkt entbrannt, dessen künftiges Volumen auf viele Milliarden geschätzt wird.² Bildungsinstitutionen inszenieren sich als globale Marke und investieren Unsummen in PR-Aktionen und PR-Abteilungen. Und selbst für die Leitung einer steuerfinanzierten deutschen Universität ist es inzwischen rational, per Hochschulpakt 20.000 € zusätzlich für jeden einzelnen Überlaststudierenden einzukassieren, dieses Geld aber nur zum geringsten Teil in der akademischen Lehre für diese Studierenden zu verausgaben – und den Rest in öffentlich gut sichtbare Prestigeprojekte zu stecken.

Die „frühkindliche Bildung“, das kennen Sie von den Chinesisch-Exzessen im Kinderarten, zeigt an, dass alle Bildungsanstrengungen darauf zielen, den materiellen Vorsprung etablierter Eliten zu erhalten und auszubauen. Weil „Bildung“ grundsätzlich einwandsimmun ist, kann das neoliberale Fitness-Laufband, auf dem wir lebenslang schwitzen sollen, im Namen der „Bildung“ auch schon in den Kindergärten angestellt werden.

Der Bildungsdiskurs schiebt jedem einzelnen die Verantwortung für die eigene soziale Lage zu. Er erzeugt eine Gleichheitsfiktion, die im politischen Schlagwort von der „Chancengerechtigkeit“ auf den Begriff gebracht ist. Die hat bekanntlich die „Chancengleichheit“ im neoliberalen Zeitalter abgelöst. Mit der nämlich war die Einsicht verbunden, dass die Lernenden aufgrund ihrer ungleichen Herkunftsmilieus keineswegs mit gleichen Chancen in das (damals noch weitgehend meritokratisch und egalitär verfasste) Bildungssystem eintreten.

Fazit: die einen versprechen sich ein Bombengeschäft von der privatisierten und kommodifizierten Bildung. Die anderen wollen die politische Verantwortung für das Menschenrecht auf Bildung loswerden und die

² Das Bankhaus Merrill Lynch schätzt den privaten Bildungsmarkt auf ein Volumen von jährlich 2200 Milliarden Dollar.

Bildungsvorsorge dem einzelnen Marktteilnehmer zuschieben. Damit verstößt der Staat gegen die verfassungsmäßige Pflicht, die Freiheit von Forschung und Lehre und den allgemeinen und kostenfreien Zugang zu Bildungseinrichtungen zu garantieren.

[3] Bildungsziel: das unternehmerische Selbst

Traditionell ist Bildung eine Domäne der Mittelklassen. Das historische – und schmale – Bildungsbürgertum entwickelt sich zwischen Bauern und Handwerkern auf der einen, Adeligen, Händlern und Industriellen Bürgern auf der anderen Seite. Sein Selbstbewusstsein ruht historisch auf dem Umstand, dass es die Hegemonie des Bürgertums vorbereitet und verwaltet, dass es dessen Werte moralisiert und nach oben und unten in die Gesellschaft hineinträgt. Als Lehrer, Pfarrer, Gelehrter, Gemeindebeamter etc. Das über viele Generationen erfolgreiche Modell mit Namen „Aufstieg durch Bildung“ rührt zunächst daher, dass Pfarrer und Lehrer begabten Nachwuchs aus den bäuerlichen und proletarischen Schichten für die bildungsintensiven Mittelschichtberufe zu rekrutieren pflegten.³ In der Bildungsexpansion der 60er Jahre steigen die Abiturienten- und Akademikerzahlen sprunghaft – und mit ihnen die relativ wohlhabenden Mittelschichten. Der Knick erfolgt in der Mitte der 80er Jahre, als die traditionellen Akademikerberufe (Lehrer, Rechtsanwälte, Ärzte, Ingenieure) Überfüllung melden und der Taxi fahrende Dr. phil. oder rer. pol. zum medialen Topos wird. Gleichwohl gilt bis heute, dass die gewachsenen und neuerdings zusehends durch Prekarisierung bedrohten Mittelschichten nur eine Strategie der Stuserhaltung für sich und ihren Nachwuchs kennen: die Strategie der Investition in möglichst exklusive Bildungsdiplome für sich und die eigene Brut (Draheim, Krause & Reitz 2010).⁴ Die Möglichkeit, dieses starke Motiv systematisch auszubeuten, macht all denen den Mund wässrig, die darauf setzen, dass Bildung leicht vom demokratischen Menschenrecht, vom öffentlichen Gut, in eine exklusive Marke verwandelt werden kann. Wer nämlich keine andere Chance zum Stuserhalt hat, der wird sich auch krummlegen und einschränken, um die eigenen Kinder vor dem Abstieg in die prekäre Zone zu bewahren. Selbst wenn dieser Stuserhalt im wahren Sinne des Wortes *erkauft* werden muss, in privaten Schulen und Universitäten. „Eltern mit Hochschulreife schicken ihre Kinder am häufigsten auf Privatschulen, und bei ihnen ist der Anteil auch am stärksten gewachsen“ (Draheim, Krause & Reitz 2010: 350). In diesem Biotop gedeiht die echte Kommodifizierung von Bildung. Private Bildungsinstitutionen wirken per se exklusiv, wenn alle andern Mitkonkurrenten sich in den überfüllten, unterfinanzierten, kaputt gesparten und der Chancengleichheit verpflichteten öffentlichen Schulen drängeln. Dann kippt das egalitäre und meritokratische Argument mühelos in die Figur, dass der eigene Nachwuchs behindert wird in den Bildungsinstitutionen, die von Proleten und Migranten, die kein vernünftiges Schriftdeutsch sprechen, majorisiert sind.

Die Wortführer der unternehmerischen Hochschule plaudern, wenn sie sich unbeobachtet fühlen, ganz unbefangen über das, was sie mit der Bildung vorhaben. In einer TUM Tech/Degussa-Studie über die „Universität der Zukunft“ aus dem Jahr 2003 lesen wir, wie an wem verdient werden soll. An der Verwertung ihrer Erfindungen brauchen die Wissenschaftler künftig nicht mehr beteiligt zu werden, heißt es da:

Diese Regelung ist von den Hochschulen auf Dauer nicht finanzierbar, aber sie hat sich auch als nicht erforderlich erwiesen. Nicht die Aussicht auf hohe Vergütung, sondern ein Bündel intrinsischer Motive lässt Wissenschaftler zu Erfindern werden. (Erhardt, Mayer Guckel & Winde 2008: 135).

Ganz schön blöd sind die mit ihren intrinsischen Motiven. Bei den „Executives“ hingegen liegen die Dinge anders. Hören wir weiter:

Auch die wissenschaftliche Weiterbildung wird keine bedeutenden Einnahmen generieren, da die Zielgruppe für dieses Angebot, die Wissenschaftler, nicht entsprechend zahlungskräftig sein wird wie etwa die Executives, die durch Training an Professional Schools der Eliteuniversitäten ihren Marktwert erheblich steigern können. Denn sie betrachten die Gebühren als Investitionen in zukünftige Gehälter. (UDZ 2003: 49)

In Gedanken ist der lukrative Kuchen mit dem Markennamen „Bildung“ bereits verteilt. Die dicksten Brocken fallen denen zu, die die unternehmerische Lektion der schönen neuen Bildung lernen und an der Bildungsbörse die besten Investitionen getätigt haben.

[4] Definitionsmacht

Hinter den Kulissen der klassenlosen Bildungsgesellschaft, in der alle den Platz einnehmen, der ihrem Bildungs- und Wissensstand entspricht, hat in aller Stille die Definitionsmacht über Bildung gewechselt. Sie ist aus den Bildungsinstitutionen und Parlamenten entwichen und hat sich anderweitig festgesetzt. Der PISA-Hype zeigt in der Hauptsache nur, dass eine globale private Testindustrie das Definitionsmonopol für Schulbildung

³ Noch in meinem Nahumfeld (und ergo auch in meiner Generation) kenne ich zwei akademisch erfolgreiche Kollegen, die als Kleinbauernsöhne von Priestern oder Dorschullehrern „entdeckt“ und in ihren Bildungslaufbahnen gefördert, d.h. aufs Gymnasium geschickt wurden.

⁴ Wer einen Großbetrieb oder ein erhebliches Vermögen erbt, der hat natürlich kein Problem, die eigene Biographie mit den entsprechenden Bildungstiteln zu veredeln.

erfolgreich enteignet und profitabel verwertet. Kontinuierliches Messen, Testen und Evaluieren bringt denen, die die Programme dafür verkaufen, nicht nur Geld. Es spielt ihnen auch die ultimative Definitionsmacht für alles zu, was als „Bildung“ gelten soll. Über das Prestige von Bildungsinstitutionen bestimmen private Ratingagenturen nach Kriterien, die ebenso undurchsichtig und „interessiert“ sind wie die der Finanzindustrie. Ob universitäre Studiengänge auch vermitteln, was der Arbeitsmarkt gebieterisch fordert, das entscheiden privatwirtschaftliche Akkreditierungsagenturen, bei denen jeder Studiengang alle paar Jahre neu genehmigt werden muss. Diese Agenturen spielen sich auf als Sachwalter der „Kunden“ und „Abnehmer“. So heißen neuerdings die Studenten bzw. die Arbeitgeber. Und in deren Namen entscheiden sie, was gelehrt werden und als Bildung gelten soll.

Die ehemaligen Bildungsinhalte sind verpunktet, verdatet, modularisiert und zertifiziert. Sie können häppchenweise gereicht und vermarktet werden. Mit den Worten von Ingrid Lohmann: aus Bildungsprozessen sind „Eigentumsoperationen mit Wissen“ geworden.

Wer Zahlen über die echte und vollständige Privatisierung im Bildungswesen liest, über den Anteil der Privatschulen und Privatuniversitäten am Bildungskuchen, der kommt in Versuchung, sich beruhigt zurückzulehnen. Die Anteile sind prozentual rasch wachsend, aber insgesamt noch immer gering. [Zahlen aus Wernicke 2010].

Private Bildungsanbieter gewinnen dramatisch an Bedeutung				
Datum: 11.9.2009				
	1995	2002	2007	Veränderung von 1995 bis 2007
Zahl der allgemeinbildenden Privatschulen ¹	2.116	2.522	3.020	+ 43 Prozent
Zahl der beruflichen Privatschulen ²	1.483	1.822	1.926	+ 30 Prozent
Schüler/innen an allgemeinbildenden Privatschulen ³	486.750	590.397	674.892	+ 33 Prozent
Schüler/innen an beruflichen Privatschulen ⁴	142.746	197.831	237.408	+ 66 Prozent
Zuschüsse der Länder für private Schulen ⁴	2,4 Mrd. €		3,8 Mrd. € (2005)	+ 50 Prozent
private Hochschulen (ohne kirchliche) ⁵	24	51	86	+ 300 Prozent
Studierende an privaten Hochschulen (ohne kirchliche) ⁶	15.948	33.287	71.130	+ 346 Prozent
öffentliche Zuschüsse für nicht-staatliche Kindertageseinrichtungen (inkl. kommunale Kitas, die in Eigenbetriebe ausgegliedert wurden) ⁷	3,15 Mrd. €	4,36 Mrd. € (2000)	5,7 Mrd. €	+ 81 Prozent

Wer diese Zahlen sichtet, der reibt sich natürlich die Augen. Für die Förderung privater Schulen und Hochschulen aus Steuermitteln wird immer mehr Geld ausgegeben, das natürlich für die Finanzierung der öffentlichen Einrichtungen fehlt. Die öffentliche Hand finanziert großzügig ihre eigene Enteignung.

Der eigentliche Witz besteht jedoch darin, dass die wirkliche Macht der Privaten über diesen Anteil weit hinausgeht. Trotz geringer Anteile bestimmen die Privaten fast vollständig die Richtung der Entwicklung. Sie lenken die Geldströme im Bildungswesen. Die großen öffentlichen Summen fließen den kleinen privaten hinterher. Was zählt, ist die faktische Unterwerfung des gesamten Bildungswesens unter marktförmige Steuergrößen. Das ist der Turbolader der verdeckten Privatisierung im Bildungswesen. Insofern täuschen die Zahlen noch über die tatsächliche Reichweite der verdeckten Privatisierung im Bildungswesen.

Der Versuch der öffentlichen Hand, die lästige Verantwortung für das Bildungssystem loszuwerden, ist freilich zum Scheitern verurteilt. Der Wähler wird die Politik auch für den Zustand eines weitgehend privaten Bildungssektors verantwortlich halten. Und wenn dessen Träger Bankrott anmelden, muss die öffentliche Hand eh wieder ran.

[5] Schluss

Einen wunderschönen Versprecher produzierte bei geöffnetem Mikrofon Frau von der Leyen am 29. Oktober. Sie wollte einmal mehr das schöne und allen wohlgefällige Lied vom „Aufstieg durch Bildung“ anstimmen. Durch einen bösen Zauber kam jedoch „Bildung durch Aufstieg“ heraus, was ja den Tatsachen weit besser entspricht. Wer erst einmal den Aufstieg hinbekommt, der kann sich hinfort mit feinsten Bildungsabschlüssen schmücken und veredeln. Diese Umkehr der Antriebsrichtung sorgt dafür, dass reputierliche Unidiplome als Modeschmuck für Geld- und Wirtschaftseliten dienen, ein Modeschmuck, der zudem auf dem Managermarkt kapitalisierbar ist. Die breite Masse hingegen wird im Namen der Bildung dezent darauf verwiesen, dass sie sich lebenslang fit zu halten hat für die wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarktes.

Und noch in einer zweiten Bedeutung trifft „Bildung durch Aufstieg“ ins Schwarze. Durch die umfassende Enteignung, Umdefinition und Marktprivatisierung des öffentlichen Bildungssystems wird wirkliche Bildung erneut zum Privileg wohlhabender Müßiggänger. Die verdeckte Privatisierung wirkt wie ein Turbolader, der die traditionell starke soziale Selektivität des dreigliedrigen deutschen Schulwesens weiter verstärkt – und das in einem historischen Moment, da man weder für das Abitur noch für den Bachelor auf dem Arbeitsmarkt irgend etwas bekommt.

[6] Literatur

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Draheim, Susanne & Krause, Alexandra & Reitz, Tilman (2010): „Von Chancen und Statuskämpfen. Klassenverhältnisse in der Erziehungsgesellschaft“. In: *PROKLA* 160. S. 341-360.

Erhardt, Manfred & Meyer-Guckel, Volker & Winde, Mathias, Hg. (2008): *Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft & Heinz Nixdorf Stiftung.

Knobloch, Clemens (2010): *„Wir sind doch nicht blöd!“ – Die unternehmerische Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Universität der Zukunft (2003). *Eine Vision. Handlungs- und Ordnungsprinzipien für Universitätsinstitutionen in Deutschland*. Eine Studie der TUM TECH-GmbH München und der Degussa. München 2003.

Wernicke, Jens (2010): „Auf dem Weg zur kommunalen Schule. Offene und verdeckte Privatisierung im Bildungssystem“. [Link in den „Nachdenkseiten“]



Hans Arold

Der Bildungsbegriff in der neoliberalen Denkfalle

Bildung, da sind sich alle (incl. IHK, BDI, OECD, FDP) einig, ist das Tor zur Zukunft. Leider geht man faktisch eher so mit ihr um, als sei sie ein davor liegender Fußballstreifer – irgendwie nützlich, aber keines näheren Blickes wert.

Bildung wird lediglich als Kompetenzerwerb zur Teilhabe am Wirtschaftsleben angesehen, Lernende als zu verarbeitende Rohstoffe, Lehrende als deren Verarbeiter und Schulen und Universitäten als Produktionsstätten. Über Bildung wird nur im Sinne von „Ausbildung“ nachgedacht, die mit ihrem „Abschluss“ beendet ist – „fertig gestellt“. Diese allzu verkürzte Sichtweise auf Bildung ist gesellschaftsschädlich. Ihre tragenden Säulen sind bestimmte Deutungen der Begriffe Leistung, Selbstverantwortung und Freiheit, die der neoliberalen Ideologie entsprechen oder sogar entspringen.

Aus diesem Grund müssen wir diese Deutungen analysieren, widerlegen und durch einleuchtende Alternativen ersetzen – zuerst in unseren Diskussionen, dann in unseren Konzepten und schließlich im Ausdruck der öffentlichen Meinung. Dabei sollten wir uns vor allzu reflexartigen Protesten hüten und uns keinesfalls von den Begriffen selbst distanzieren. Damit nämlich kämen wir den Feinden einer Bildungsgesellschaft ungewollt grundlegend entgegen. Denn mit unserem Protest und unserer Distanzierung würden wir jenen die Deutungshoheit über diese Begriffe gewähren.

Leistung und Bewertung

Der Leistungsbegriff ist in unserer Gesellschaft weitgehend geprägt von einer „Jeder Zentimeter zählt“ – Mentalität. Leistungen werden in m und cm, Stunden, Minuten und Sekunden, Punkten, Noten und wieder Punkten, kg, KW und PS gemessen, miteinander verglichen und schließlich mit einem Wert versehen – eben bewertet. Dies sei ein typisches Merkmal einer Leistungsgesellschaft.

Gegen eine Leistungsgesellschaft, also eine staatliche Gemeinschaft mit der Leitidee der Optimierung der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit ihrer Bevölkerung/Mitgliederschaft ist wenig zu sagen – im Gegenteil. All unser Bildungs-Streben sollte ganz und gar leistungsorientiert sein – nur sollte eben der Begriff Leistung viel mehr (und anderes) umfassen, als dies aktuell der Fall ist und formale Bewertungen ausnahmslos durch inhaltsbezogene Rückmeldungen ersetzt werden.

Wenn Louisa gelangweilt ihre 93ste Eins entgegennimmt, lässt sich der Gipfel ihrer Leistungsfähigkeit auf diesem Weg ganz offensichtlich nicht ermitteln. Und welchen Nutzen die Gesellschaft von ihren verborgenen! Talenten haben könnte wird vermutlich nie ans Licht kommen. Ihr Wirken wörtlich als Leistung zu bezeichnen dürfte kaum jemandem einfallen.

Wenn es Dennis dagegen schafft, sich von den Rahmenbedingungen seiner Sozialisation zu emanzipieren und zukünftig nicht mehr durch Gewalttätigkeiten auf dem Schulhof auffällt, so ist dies eine enorme Leistung, die sowohl individuellen als auch gemeinschaftlichen und somit letztlich gesellschaftlichen Wert hat.

„Das ist *für ihn* schon echt eine Leistung!“ – einen solchen Kommentar wird man in einem solchen Fall öfter zu hören bekommen. Aber was im ersten Moment durchaus abschätzig klingen kann, muss so nicht gemeint sein und sollte auch nicht so verstanden werden. Durch die bewusste Einbeziehung von Relativität in die Bewertung von Leistung kann diese erst als solche anerkannt, gefördert und schließlich weiter entwickelt/ausgebaut werden.

Unser derzeitiger Leistungsbegriff und die mit ihm einhergehende Bewertung von Leistung behindern hingegen deren Verbesserung. Nicht nur, dass „die Sau vom Wiegen nicht fetter“ wird – durch die herrschende Praxis der Beurteilung und Bewertung absoluter („Leistungs“-) Ergebnisse werden Möglichkeiten der Leistungsverbesserung leichtfertig ungenutzt gelassen. Dieser Zusammenhang ist nicht nur experimentell messbar, sondern auch plausibel nachvollziehbar:

Nehmen wir einmal den Sportunterricht in der Grundschule – Hochsprung: Isabella gähnt, nimmt drei Schritte Anlauf und hüpfte über die 1,20 m hohe Leine. 1, setzen! Sofie visiert das Hindernis an. Sie weiß nicht, ob sie so etwas kann. Das hat sie noch nie gemacht. Aber die anderen haben es ja auch geschafft. Sie läuft an, springt und ... bleibt an der 80 cm hohen Leine hängen. Sofie hört sich die Hinweise und Tipps von Lehrer und Mitschülern an, übt, strengt sich an und eine Woche später schafft sie sogar 90 cm. Der Sportlehrer ist aufrichtig mitfühlend: „Tut mir Leid, aber 90 cm ... dafür muss ich dir eine 4 geben.“

Was lernen Isabella und Sofie über das Verhältnis zwischen Bereitschaft zur Anstrengung und Erfolg? Es scheint kein Zusammenhang zu bestehen!!! Isabella muss sich für den Erfolg nicht anstrengen (Das sieht auch Sofie!) und Sofie kann sich noch so sehr bemühen (Das bemerkt auch Isabella!) – eine 4 ist kein Erfolg. Ein Jahr später wird sie an 85 cm Sprunghöhe erneut scheitern.

Vor diesem Hintergrund ist klar: Anstrengungsbereitschaft ist zukünftig von beiden nicht zu erwarten (ohne sie deshalb kategorisch ausschließen zu können). Aufgrund eines irregeleiteten Leistungsbegriffs verzichten wir

ohne Not auf ungeheure Schaffenspotenziale, denn die gleichen Mechanismen wirken genauso auch in allen anderen Lerngebieten.

Durch die völlig unnötige Fokussierung des Unterrichtsgeschehens auf die **Bewertung** von Lernprozessen bringen wir unseren Kindern bei, dass es beim Lernen in erster Linie auf das Erreichen guter Noten ankommt, die Inhalte des Lernens nur Mittel zu diesem Zweck sind und ihr motiviertes Interesse lediglich marginale Bedeutung bei der regelmäßigen Rückmeldung hat, die wir als „Zeugnis“ kennen.

Die Werbung ist in diesem Punkt schon viel weiter als die meisten führenden Kultuspolitiker: „Ich hab's selbst gemacht!“ verkünden bei einem bekannten Baumarkt verschiedenste Menschen von Plakaten – im Hintergrund ihr keinesfalls perfektes, aber dennoch untadeliges Heimwerkerprodukt. Die Gesichter sind durchdrungen von Stolz auf die eigene Leistung – ohne dass jemand das Ergebnis gemessen, verglichen, bewertet oder gar benotet hätte. Dieser sichtbare Stolz auf die eigene Leistung trägt die Werbeaussage sicher und dauerhaft.

Bildung ist geistiger Wohlstand. Sie setzt sich aus verschiedenen Teilbereichen zusammen: Ästhetik, Emotion, Ethik, Logik, Motorik und kognitiv vernetztes Weltwissen. Bildung lässt sich sowohl individuell als auch auf gesellschaftlicher Ebene durch schlichte Beobachtung feststellen. Messen kann man sie freilich nicht – allenfalls in einigen Teilaspekten.

Schon im Bereich Wissen lässt sich das „Bildungsniveau“ bei weitem nicht in allen Aspekten in Form von Zahlen erfassen, die Herausbildung ethischen Denkens und Tuns ist nur in Einzelaspekten ermittelbar (z.B. mit Experimenten zur Hilfsbereitschaft) während ästhetische Bildung sich einer numerischen Betrachtungsweise weitestgehend entzieht.

Die Beurteilung der schulischen „Leistungen“ eines Menschen in einem Teilbereich von Bildung kann eine interessante Rückmeldung sein, darf aber – wenn man einen umfassenden Bildungsbegriff vorsieht – nicht eine Bewertung seiner Person darstellen (darf ihm keinen Wert zuschreiben). Genau dies geschieht aber faktisch nach nur 3,5 Jahren Lernzeit in der Grundschule durch die Selektion in verschiedene weiterführende Schulzweige.

Wenn GrundschullehrerInnen keine Gymnasialempfehlung aussprechen, so kann dies grundsätzlich in zweierlei Weise verstanden werden:

1. Dem Kind wird der Besuch des Gymnasiums nicht empfohlen
2. Dem Gymnasium wird die Beschulung des Kindes nicht empfohlen

Die erste Lesart bedeutet, dass für dieses Kind die Lernbedingungen an einem Gymnasium nicht geeignet sind (Überspitzt gesagt, dass das System Gymnasium nur ohnehin klugen Köpfen etwas beizubringen vermag). Die zweite Lesart unterstellt die fehlende Eignung dem Kind, das es – trotz der phantastischen Förderung durch die Grundschule – nicht auf ein für das Gymnasium ausreichendes Leistungsniveau geschafft hat.

Ich möchte den systematischen Unterschied zwischen den beiden Lesarten konkretisieren: In beiden Fällen drückt die Nicht-Empfehlung eine Kritik an der Tatsache aus, dass Kind und Bildungsinstitution nicht zusammen passen. Im ersten Fall richtet sich die Kritik an ein mächtiges System, das diese im günstigsten Fall anhört und in seine Selbstevaluation mit einbezieht. Im zweiten Fall richtet sich die Kritik dagegen an die Eltern des Kindes, denen in ihren Bemühungen um die Bildung ihres Kindes das (Zwischen-)zeugnis „Gescheitert!“ ausgestellt wird.

Dass einem Menschen mehr misslingt, wenn er genau damit bereits rechnet, war eigentlich schon immer klar, aber inzwischen hat man diesen Zusammenhang der selbst erfüllenden Prophezeiung in zahlreichen Experimenten bestätigt bekommen: Wer gesagt bekommt, dass er es nicht besser kann (und das dann auch glaubt), der wird es in Zukunft nicht besser sondern schlechter können.

Selbstverantwortung

Nicht nur ausgewiesene Neoliberale gehen von der Idee des „mündigen Bürgers“ aus, der – im Vollbesitz aller geistigen Kräfte und mit dem Überblick über alle relevanten Informationen – selbstverantwortlich die auch im Nachhinein richtigen Entscheidungen trifft.

Tatsächlich ist der rekursive Bezug auf das eigene Selbst dem Bildungsbegriff ganz wesentlich. Die Kompetenzen in den verschiedenen Bildungsbereichen werden im Spiegel des Bewusstseins reflektiert und der Besitzer kann wortwörtlich darüber verfügen – absichtsvoll und selbstbestimmt.

Diese zunächst ähnlich scheinenden Konzepte müssen klar voneinander unterschieden werden, denn das erste erweist sich als bloße Perversion des zweiten: Es verwechselt Start und Ziel aller Bildung.

Das Ideal des mündigen Bürgers hätte nämlich schon immer nur ein Leitziel aller Bemühung um Bildung sein dürfen (noch dazu ein nur in Teilen erreichbares) – Ausgangspunkt hingegen hätte stets ein zu selbstverantwortlichem Handeln vollkommen unfähiges Kind sein müssen, das genau dies erst in seinem Bildungsprozess zu lernen hat.

Das oben beschriebene Bild des mündigen Bürgers mag schon immer zweifelhaft gewesen sein – im Lichte aktueller Entwicklungen der Informationstechnologie und der gesellschaftlichen Segregation hält es einer näheren Betrachtung gar nicht mehr stand, denn der „mündige Bürger“ hat es – aus zwei kategorischen

Gründen – immer schwerer, den Überblick zu bewahren:

Einerseits sind die zur Beurteilung eines Sachverhalts hinzuziehenden Informationen zahlreicher geworden und werden zugleich weniger strukturiert dargestellt/angeboten. Dadurch kann man sich erheblich schlechter einen zu-verlässigen Überblick verschaffen. In Zeiten, als die Datendichte noch erheblich niedriger war, konnte man noch froh sein, überhaupt eine einzige Quelle zu einem Thema zu finden, mit dem man sich gerade auseinandersetzte. Heute gibt es – weil hinter veröffentlichten Informationen immer Interessen stehen, die sich ihrerseits im Gegensatz zu anderen Interessen befinden – „zu jedem Gutachten ein Gegengutachten“. Welchen Informationen man schließlich gestattet Grundlage des eigenen Handelns zu werden, entscheidet man immer seltener aufgrund nachvollziehbarer Daten und Argumente, sondern aufgrund intuitiver Vorstellungen.

Andererseits gibt es eine Reihe von Bildungsfaktoren, die negative Folgen für die zur Verfügung stehenden geistigen Kräfte haben. Ich möchte im Folgenden auf drei dieser Faktoren näher eingehen: Fernsehen, Körper und Bewegung und degenerierte Leitbilder von Lernmotivation.

Fernsehen

Befürworter des Fernsehens behaupten, es biete bedarfsgerechte Information und Unterhaltung an, stelle Meinungsvielfalt dar (und her) und unterstütze auf diese Weise die Ausgestaltung einer individuellen Identität.

Fernsehen gab es auch schon vor der (von Christian Schwarz-Schilling 1982 unmittelbar nach seinem Amtsantritt als Bundesminister der neuen schwarz-gelben Koalition mit größtem Aufwand vorangetriebenen) Verbreitung unzähliger Privatsender, aber es bestand keinerlei Bedarf seitens der Bevölkerung nach mehr Sendern oder mehr Programmen (O-Ton Schwarz-Schilling: „Um die Nachfrage nach Kabelanschlüssen zu verstärken, kann es nicht nur um eine Verbesserung der Bild- und Tonqualität gehen, sondern um das Angebot von mehr Programmen.“). Die Bevölkerung war auch recht gut mit Informationen versorgt und konnte ihre politischen Vorstellungen als wichtigen Teil ihrer demokratischen Identität wirksam kundtun (man denke an die Massenproteste gegen Atomkraftwerke in Bonn oder die Demonstrationen gegen den NATO-Doppelbeschluss).

Die gewünschten oder behaupteten positiven Auswirkungen und Folgen hatte und hat das Fernsehen nicht, wohl aber etliche negative. Davon betroffen ist im Endeffekt die gesamte Gesellschaft – zunächst aber das einzelne Individuum. Um die Auswirkungen des Fernsehkonsums nachvollziehbar darzustellen, müssen wir uns daher die grundsätzliche Funktionsweise unseres Gehirns vor Augen halten.

Diese unterscheidet sich nämlich wesentlich von der eines Computers. Während im Computer die Eingabe bestimmter Daten in ein bestimmtes Programm stets den gleichen Ablauf zur Folge hat, kann das Gehirn seine „Schaltkreise“ reorganisieren, Pfade vertiefen (lernen durch Wiederholung) und assoziativ miteinander verknüpfen.

Auch unser Gedächtnis funktioniert ganz anders als eine Festplatte. Wenn Zeugen vor Gericht wie Computer auf gespeicherte Daten zurückgreifen könnten, wären ihre Aussagen – Gutwilligkeit vorausgesetzt – erheblich hilfreicher bei der Wahrheitsfindung als sie es tatsächlich sind.

Bildung basiert auf reflektiertem Bewusstsein. Sie steht damit im Gegensatz zu der bewusstlos machenden Verbildung, die durch übermäßigen und insbesondere ungezielten Fernsehkonsum betrieben wird. Nicht nur Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden durch den Dauerbeschuss mit Un-Sinn buchstäblich die Synapsen im Gehirn auseinander gerissen und eine strukturierte Vernetzung von Gehirnaktivitäten effektiv verhindert.

Ich will das kurz näher erläutern, weil es sich um einen einfachen Zusammenhang handelt, den man sich aber gar nicht oft genug vergegenwärtigen kann: Unser Gehirn ist so organisiert, dass Informationen zunächst nur sehr kurz (wenige Sekunden) gespeichert werden können, indem sie in kreisförmigen Verschaltungen immer wieder eingehen (man spricht von Reentry und reentranten Systemen) bis sie schließlich in größeren und stabileren (wiederum kreisförmig organisierten) Verschaltungen dauerhaft gespeichert werden können. Wird durch die rasche Abfolge von Information das Kurzzeitgedächtnis bereits vor der dauerhaften Speicherung der ursprünglichen Daten wieder neu überschrieben, können diese das Langzeitgedächtnis nur vereinzelt erreichen. Erinnern und Lernen gelingen nicht.

Ein Großteil der vor dem Fernseher erhältlichen Information ist zwar irrelevant und unsinnig, so dass man über deren fehlenden Zugang zu unserem Gedächtnis froh sein könnte, aber das Gehirn wird so auch grundsätzlich daran gehindert, neuronale Strukturen aufzubauen, die das Lernen bei anderer Gelegenheit erleichtern würden. Zusätzlich zum Ausbleiben einer lerngünstigen organischen Disposition entwickelt das Kind auch auf der Verhaltensebene keine konstruktive Lernhaltung.

Verantworten können diesen Sachverhalt aber weder die Kinder noch ihre Eltern. Verantwortlich sind die Fernsehanstalten, denen wir erlauben Sendungen auszustrahlen, die wir unseren Kindern aus gutem Grund anzusehen verbieten. Das Schutzargument, niemand werde zum Fernsehkonsum gezwungen, geht ins Leere, denn zum Verzehr von tödlichem Gift wird ebenfalls niemand genötigt und dennoch gebietet es die Sorgfaltspflicht des Staates gegenüber seinen Bürgern dessen freien Verkauf zu untersagen.

Wir müssen schnellstmöglich damit aufhören Eltern auf die Probe zu stellen, ob sie verantwortlich genug handeln können, um ihre Kinder vor dieser strukturellen Verdummungsmaschinerie zu schützen. Stattdessen müssen die Fernsehsender und die von ihnen ausgestrahlten Programme grundlegend reformiert werden. Das ist eine zentrale Aufgabe moderner Bildungspolitik!

Körper und Bewegung

Sportliche Bewegung ist heute meist keine ursprüngliche Lebensäußerung mehr, sondern eine Anhäufung von Angeboten der Sportindustrie, die durch deren Kunden angenommen werden.

Wer eben noch joggte und nun Fahrrad fahren will, streift nicht deshalb ein anderes Hemd über, weil das eine verschwitzt ist, sondern weil auf dessen Verpackung der Gebrauch auf dem Fahrrad nicht explizit freigegeben war (sonst verfällt evtl. der Garantieanspruch), als Wanderer braucht man eine andere Sonnenbrille als ein Nordic Walker und mit einer Basketballhose zum Handball zu gehen wagt nur ein Freak, dem das geballte Kopfschütteln seiner Umwelt nichts bedeutet.

Wenn die Zufriedenheit mit dem eigenen körperlichen Zustand abnimmt, fängt kaum jemand einfach damit an sich vernünftiger zu ernähren und sich mehr zu bewegen. Der bezahlte Profi in einem Fitness-Studio wisse sicher viel besser Bescheid, soll eine genaue Analyse der Problematik vornehmen, ein Trainingsprogramm ausarbeiten und die vielen Ausreden, die ihm vorgetragen werden, ausnahmslos akzeptieren. Aber selbst, wenn das Bodybuilding gelingt, erreicht man nicht, was eigentlich gefehlt hat – die richtige Körperform ist nicht genug!

Das Wort Bodybuilding verbindet man ja zuerst einmal mit dem Antrainieren von kleinen und großen Muskelbeulen. Übersetzt man den Begriff wörtlich in „Körperbildung“, ergeben sich noch ganz andere vielschichtiger Aspekte, die nicht auf das Modellieren der äußeren Gestalt begrenzt bleiben. Ein gesunder Körper ist keine zwingende Voraussetzung für einen gesunden Geist (wie es die Nationalsozialisten irreführend mit der Verwendung des Wortes von Juvenal: „Mens sana in corpore sano“ unterstellten), aber eine gute Durchblutung bei gleichzeitig guter Sauerstoffzufuhr verbessert die Arbeitsfähigkeit unseres Gehirns und somit auch die dort ablaufenden Funktionen.

Körperbildung bedeutet aber noch erheblich mehr: Unsere Vorstellung von der Welt beruht auf unserer Wahrnehmung von Raum (und Zeit). In unserem (erwachsenen) Alltagsleben gehen wir oft davon aus, dass wir den Raum mit den Augen erfassen, aber das ist nur das erlebte Ergebnis eines Bildungsaspekts. Die ersten konstituierenden Erfahrungen mit Raumvorstellungen machen Kinder durch Bewegungen: Greifen, zum Mund führen, den Kopf drehen, krabbeln ... Unsere Fähigkeit, Raum mit den Augen wahrzunehmen, ist eine Gehirnleistung, die aus den früheren Bewegungserfahrungen abstrahiert wird.

Es gibt auch noch eine physische Veränderung in unserem Körper, die wir durch sportliche Bewegung erreichen können. Im Gegensatz zur noch vor wenigen Jahren geltenden Lehrmeinung wachsen im Gehirn nämlich sehr wohl frische Neuronen – sogar bis ins hohe Alter hinein. Bedingung ist – ausreichende körperliche Bewegung.

Wenn man die Vielzahl elementar wichtiger Beiträge von Bewegung für unser Denken und Lernen betrachtet, muss man sich darüber wundern, dass diesen bei der Gestaltung unserer Lebensräume, die ja auch die unserer Kinder sind, so wenig Rechnung getragen wird. Bewegtes Spielen in der Stadt ist in gleicher Weise geregelt wie das Parken in verkehrsberuhigten Bereichen: Außerhalb der gekennzeichneten Flächen ist es verboten (Angesichts der katastrophal wenigen und meist unattraktiven Spielflächen wird die Bewegung faktisch so stark behindert und eingeschränkt, dass es eines formalen Spielverbots ebenso wenig bedarf wie eines Parkverbotsschildes auf einer Treppe).

Vielfältige Bewegungsangebote müssen (wieder) in unseren Alltag Einzug halten. Sie müssen Anreize darstellen, sich Herausforderungen zu stellen, den Körper in ungewohnter Weise beanspruchen und einen hohen Erfahrungs- und Erlebniswert haben.

Gemeint ist hier nicht die Art von Angeboten, die eine entsprechende (bereits vorhandene) Nachfrage befriedigen sollen und dabei kostendeckend oder sogar profitabel sein müssen, sondern solche, die vom Staat als kluge und sinnvolle Investition in die Bildung seiner Bevölkerung bereit gestellt und gewartet werden: Schwimmbäder (mit lediglich symbolischen Eintrittspreisen), Parks (mit Büschen und Kletterbäumen), Spielplätze, auf denen das Spielen mit Bewegung auch für Erwachsene interessant ist und Spaß macht etc... Dies ist eine weitere wichtige Aufgabe umfassender Bildungspolitik!

Vorstellungen von Lernmotivation

Zu Beginn des ersten Schuljahrs wissen die Kinder noch nicht, worauf es den meisten Erwachsenen ankommt. Sie denken tatsächlich, beim Schulbesuch ginge es darum, lesen, schreiben und rechnen zu lernen „und noch viel mehr“. Die Kinder wünschen sich die Teilhabe am kulturellen Leben (im weitesten Sinn) und sie wissen, dass lesen, schreiben und rechnen zu können Voraussetzung dafür ist.

Spätestens im dritten Schuljahr haben die meisten es dann endlich verstanden: Noten werden von ihnen erwartet – und zwar „gute“, d.h. solche, die zu einem guten Bildungsabschluss! führen – zu einem Ende der Bildung also, nach dem man dann endlich mit dem Lernen aufhören kann.

Hintergrund dieses „ökonomisch“ verbauten Blicks auf Bildung ist der kausal konzipierte Lebensplan, in der Schule etwas zu lernen, um dort einen guten Bildungsabschluss zu erreichen, um später einen „guten“ Arbeitsplatz zu erhalten, *um* damit viel Geld zu verdienen, *um* sich seine Wünsche zu erfüllen.

Dieser Plan ist als Motivation zur Arbeit an seiner Bildung in zweierlei Hinsicht ungeeignet: Erstens werden die finanziell wirklich lukrativen Arbeitsstellen ohnehin nicht an die guten Bildungsabsolventen vergeben (sogar die sehr guten erhaschen nur selten eine), sondern im nahen sozio-kulturellen Umfeld verteilt – also in der eigenen Sippe (natürlich nicht notwendigerweise in der biologischen Familie).

Sein Auskommen kann man andererseits auch anders haben, z.B. als Einbrecher, als Wechselgeldbetrüger, als Taschendieb, oder auch – ganz unkriminell – als Zocker durch den Abschluss erfolgreicher Wetten. In all diesen Fällen können wir davon ausgehen, dass zu einer erfolgreichen Ausübung dieser Tätigkeiten ein beträchtliches Maß an Mühe und Zeit für deren Erlernen erforderlich ist – gerade so, wie bei gesellschaftlich akzeptierten Berufen.

Die Wahl eines solchen Lebensstils verrät nicht in erster Linie einen „schlechten Charakter“ sondern stellt zunächst einmal eine pragmatische Alternative zu der als Sachzwang ausgegebenen Kausalkette dar, die ich oben beschrieben habe.

In jedem dieser Lebensläufe gab es einen Moment, in dem der Betreffende die schulischen Anforderungen als so inkompatibel zu den eigenen Vorstellungen erlebt hat, dass die daraus entstehenden Spannungen ihre moralischen Skrupel überwogen, die zudem in vielen Fällen unterdurchschnittlich ausgeprägt waren.

Am Anfang der Schulzeit stehen die Ziele des intrinsisch motivierten Lernens noch im Einklang mit den in Lehrplänen und Bildungsstandards formulierten Anforderungen. Im Verlauf der Schulzeit entwickeln sich eigene Interessen und schulische Anforderungen in den meisten Fällen scherenartig auseinander, so dass die Schulleistungen durchschnittlich immer negativer bewertet werden.

Die schlechter werdenden Noten sind der sichtbare Ausdruck dieser Diskrepanz – und führen gleichzeitig zu deren Vergrößerung. Lernen als „Abenteuer im Kopf“ zu erleben, also einfach als Selbstzweck, weil es Spaß macht und cool ist, treiben wir den Kindern durch unsere tradierte bzw. vorgeschriebene Notenfixiertheit und Bewertungsmanie gründlich aus. Gleichzeitig demotivieren wir sie durch das systematische Desinteresse an ihren individuellen Entwicklungspotenzialen. Eine zur Persönlichkeit der Kinder passende Lebenspraxis zu entwickeln ist nicht Lehrziel der Schule.

Aufgrund der derzeitigen Unsicherheit und der zunehmenden Diskontinuität auf dem Arbeitsmarkt muss man in der Regel damit rechnen, den primär erlernten Beruf am Ende seines Arbeitslebens nicht mehr auszuüben. Oft wird vor diesem Hintergrund von der Notwendigkeit „lebenslangen Lernens“ gesprochen. In diesem Kontext hört es sich wie eine Drohung und schwere Bürde an.

Dieser ungeheuerlichen Umdeutung eines Menschenrechts in eine angebliche ökonomische Notwendigkeit (Neoliberale sprechen gern von einem „Sachzwang“) oder gar eine Pflicht gegenüber dem Funktionieren des Marktes müssen wir entschieden entgegentreten, denn es ist genau umgekehrt: Seinen Bürgern die Ausübung ihres Rechts auf lebenslanges Lernen zu ermöglichen ist Teil der Sorgfaltspflicht des Staates.

Die Formulierung und Verabschiedung eines formalen von selbstverantwortlichen Bürgern einklagbaren Rechts genügt dieser Pflicht keinesfalls. Sie fordert vielmehr ein aktives Umsorgen und Kümmern um Lernangebote, die aus sich heraus anregend sind und keiner künstlichen Anreize bedürfen, um begeistert wahrgenommen zu werden. Sich dieser Sorgfaltspflicht zu stellen, ihr nachzukommen und sie auszugestalten ist ebenfalls wesentlicher Bestandteil von Bildungspolitik.

Freiheit

Die Begriffe Freiheit und Selbstverantwortung werden zumeist im gleichen Kontext benutzt. Dennoch will ich im Folgenden noch auf zwei besondere Aspekte des Missbrauchs des Freiheitsbegriffs im Bildungsbereich hinweisen – auf die „freie“ Schulwahl und auf die „Freiheit“ der selbstständigen Schule.

„Freie Schulwahl“

Die Freiheit des Marktes und auch die „Freiheit“ des Einzelnen im Markt gegen gestaltende Eingriffe des Staates zu verteidigen ist vergleichbar mit dem Verzicht auf Deichanlagen an der Nordsee um den Gezeiten dort „freien Lauf“ zu lassen: Soll doch Bauer Harms in Eigenverantwortung zusehen, wie er bewirtschaftbares Land gewinnen und erhalten kann.

Die Absurdität, die in diesem Beispiel deutlich wird, zeigt, dass es neoliberalen Ideologen um eine solche „Freiheit“ offensichtlich gar nicht geht. Tatsächlich sind sie nur an der uneingeschränkten (Be-)Nutzung solidar-gesellschaftlicher Dienstleistungen für sich und ihr Klientel interessiert.

Neoliberale setzen sich gern dafür ein, dass Eltern die „freie Wahl“ der Schule für ihr Kind haben sollen. Mit

diesem Appell an die Freiheit verbinden sie die Ablehnung von Gemeinschaftsschulen, die alle Kinder bis zum Ende ihrer Schulpflicht gemeinsam besuchen würden. Gemeint ist also die „Freiheit“, sein Kind an einem von der Allgemeinheit finanzierten Ort beschulen zu lassen, von dessen Besuch andere Kinder aber ausgegrenzt werden. Auf genau diese Art von „Freiheit“ haben sich jahrzehntelang auch die Befürworter der Apartheid in Südafrika berufen.

In einer Schule, in der es um das Lernen statt um dessen Bewertung geht, macht eine solche Ausgrenzung keinen Sinn mehr. Hier besteht die Freiheit im Fehlen des Zwangs, quantifizierbare Bildungsnormen zu erreichen. Stattdessen betreut eine größere Zahl von Pädagogen als bisher eine Gruppe von Lernenden um ihnen qualitative Rückmeldungen und wirksame Hilfestellungen zu geben. Die Schulen, an denen dies am besten gelingt, werden voraussichtlich bei der freien Wahl der Eltern bevorzugt werden.

„Freiheit der selbstständigen Schule“

Die einzelnen Schulen sollen – so ist es immer wieder zu lesen – mehr „Freiheit“ und mehr Selbstständigkeit erhalten (z.B. indem sie sich zusätzlich zu ihren pädagogischen Aufgaben auch noch um die Einstellung ihrer Lehrkräfte und die finanziellen Details der Erhaltung der Gebäudesubstanz kümmern müssen). Im Gegenzug – so die Argumentation – müssten sie bei deren Ausübung allerdings stärker kontrolliert werden.

Gleichzeitig werden Bildungsstandards eingeführt, die zu einem großen Teil von den meisten Universitäts-Professoren in ihrem jeweiligen Fachgebiet nicht erreicht werden. Als Leit-Ziele leisten diese Forderungen für LehrerInnen wichtige Hinweise zur Ausrichtung ihres Unterrichts, aber Standards, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht worden sein müssen und auf dem andere weiter führende Lehr- und Lernanstalten verbindlich aufbauen könnten, geben den Schulen nur die „Freiheit“, am Unerreichbaren ganz selbstständig zu scheitern !!!

Bildungsziele

Die Schulzeit an der gymnasialen Mittelstufe ist verkürzt worden. Was die jungen Menschen einst in sechs Jahren lernen sollten, müssen sie nun in lediglich fünf Jahren schaffen. Als Begründung für diese Verkürzung wird das „im internationalen Vergleich zu hohe Alter der Schulabgänger“ vorgeschoben. Der eigentliche Grund ist rein betriebswirtschaftlichen Ursprungs: Ein Jahr weniger Schule bedeutet eine immense Einsparung an schulstaatlicher Dienstleistung. Lehrer, Räume und Materialien – also die Produktionsmittel im Geiste dieser Sichtweise – müssen in deutlich geringerer Zahl zur Verfügung gestellt werden.

Inzwischen ist klar geworden, dass die Belastung der Lernenden durch die zeitliche Komprimierung und der daraus erwachsende gesellschaftliche Widerstand zu stark sind. Daher wird darüber nachgedacht, wie die Rahmen- und Lehrpläne ausgedünnt werden können und welche Lerninhalte dann entfallen sollen. Diese Diskussion ist von dem Glauben an die Notwendigkeit geprägt, gebildete Menschen marktgängig zu produzieren.

Wie man Bildungsziele auch anders bestimmen kann, hat Donata Elschenbroich in ihrem Buch „Das Welt-Wissen der 7-jährigen“ gezeigt. Eine solche Erhebung sollte es auch in Bezug auf 15-jährige Kinder/Jugendliche geben, also für Lernende zum Ende ihrer Schulpflicht. Sie dürfte selbstverständlich nicht als Lehrplan missbraucht werden, dessen Erreichen penibel überprüft würde. Vielmehr soll sie professionellen und natürlichen Erziehern als Leitlinien für ihre Arbeit mit Kindern dienen.

Ich möchte alle Leser dazu anregen gleich jetzt und sofort eine Liste mit allen (Lern-) Erfahrungen aufzustellen, die bis zu diesem Alter gemacht worden sein sollten. Wer sich von meinen Vorschlägen nicht beeinflussen lassen möchte, sollte mit der Lektüre dieses Beitrags erst fortfahren, wenn die eigene Liste fertig ist.

Die Kinder/Jugendlichen sollen (in den Teilbereichen von Bildung ...)

- **Ästhetik**
 - die Rezeption eines Kunstwerks genießen können.
- **Emotion**
 - vor einer größeren Gruppe von Menschen ihre eigene Meinung zu einem für sie bedeutsamen Thema dargelegt haben.
 - die Erfahrung gemacht haben, beeinflussbar zu sein
 - die Erfahrung gemacht haben, einem Beeinflussungsversuch widerstanden zu haben
 - eine selbst gestellte Aufgabe bewältigt und damit das Interesse anderer geweckt haben
 - den Tod eines Lebewesens beweint haben
 - die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen in einer Situation, in der sie nicht weiter wussten, geholfen wurde.
 - die Erfahrung gemacht haben, dass es befriedigend ist, jemandem zu helfen.
 - die Erfahrung gemacht haben, dass etwas gerade noch einmal gut gegangen ist.

● Ethik

- nicht mehr nur zur Verantwortung gezogen werden, sondern hauptsächlich zur Verantwortung erzogen worden sein, d.h. sie sollen zunehmend mehr Verantwortung für überschaubare Bereiche übertragen bekommen, ein Verantwortlichkeitsgefühl entwickeln und die konkrete Erfahrung gemacht haben, von sich aus die Verantwortung für einen von ihnen verursachten Schaden zu übernehmen, d.h. ihn wieder „gut“ gemacht zu haben.
- das Ende eines Lebens als irreversibel erkannt haben.
- erkannt haben, dass es zu jeder ihrer Meinungen auch den entgegen gesetzten Standpunkt gibt und dieser auch von anderen Menschen vertreten wird.

● Logik

- einen anderen Menschen mit einer Argumentation von ihrem Standpunkt überzeugt haben.
- einen Widerspruch in einer Argumentation entdeckt haben.

● Motorik

- die Erfahrung gemacht haben, einen zunächst für nicht praktikierbar gehaltenen Bewegungsablauf mit entsprechender Übung doch durchführen zu können.
- die Erfahrung gemacht haben, dass Anstrengungsbereitschaft sich lohnt und anerkannt wird.

● Kognitiv vernetztes Welt-Wissen

- wissen, dass alle erfahrbaren Wirkungen in ihrem Leben auf Ursachen beruhen.
- die grundsätzliche Funktionsweise sich selbst reproduzierender und dabei modifizierender Systeme kennen (Evolution).
- die Abhängigkeiten des Lebens (speziell auch des menschlichen) von seinen Rahmenbedingungen kennen.
- wissen, dass für Verbrennungsvorgänge Sauerstoff erforderlich ist und dieser dadurch gebunden wird.
- wissen, dass sie am Boden eines Gasmeeeres leben.
- wissen, dass alle Lebewesen in einem (unterschiedlich engen) Verwandtschaftsverhältnis zueinander stehen.
- wissen, dass Pflanzen den für ihren Aufbau erforderlichen Kohlenstoff durch Atmung aus der Luft extrahieren.

Zusammenfassung

Die Sicht auf und die Diskussion um Bildung werden zurzeit von begrifflichen Standpunkten vergiftet, die wir verlassen und bekämpfen müssen:

● Menschen als Mittel zum Zweck Markt

- **Bildungsinstitutionen als Marktmittel-Produktionstätten** Wirtschaftsverbände lamentieren über das „schlechte Bildungsniveau von Schulabgängern“ und wollen dabei doch bloß zum Ausdruck bringen, dass diese nicht sofort in die von ihnen gewünschten Betriebsabläufe integriert werden können. Ob die betreffenden Menschen gebildet sind oder nicht, ist ihnen ansonsten vollkommen gleichgültig.

● **Leistung als Erreichen/Nichterreichen absoluter Werte/Ergebnisse** Der derzeitige Leistungsbegriff klammert die Anstrengungsbereitschaft und die Motivation „um der Sache willen“ weitgehend aus. Die Folge ist die Praxis einer formalen Bewertung, die ein geringeres Leistungsvermögen aller Individuen und der gesamten Gesellschaft nach sich zieht.

● **Selbstverantwortung (für Bildung) als Ausgangsbasis** Das Konzept vom „mündigen Bürger“ nimmt an, dass Selbstverantwortung ein natürlicher oder durch (biologische) Reifung sich ergebender Zustand ist. Das entbindet den Staat davon, sich um seine Bürger zu sorgen und sorgfältig an einem Programm zur Bildung von Selbstverantwortung zu arbeiten. Selbstverantwortung sollte aber unbedingt nur Leitbild von Bildung sein – nicht ihre Grundlage.

● **Der Freiheitsbegriff als Fessel für Gestaltung und Ausgleich** Wenn es für den Handelnden nur wenige Möglichkeiten gibt, dann ist seine Freiheit eingeschränkt. Daraus wird gefolgert, dass – im Freiheitssinne – durch den Staat keine Möglichkeiten verbaut werden sollen. Bei dieser Argumentation wird vorsätzlich verschleiert, dass im „freien“ Wettstreit gegensätzlicher Interessen Handelnde mit qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlichen Möglichkeiten agieren. Es wird suggeriert, dass jegliche ausgleichende staatliche Intervention, Handlungsmöglichkeiten – also Freiheit – einschränkt, obwohl sie dadurch nur besser verteilt werden – weg von den wenigen, die ohnehin viele Möglichkeiten haben, hin zu den vielen, die nur wenige haben.

Aus der Ablehnung dieser überkommenen Begriffsdeutungen folgen alternative Positionen, die ich im Folgenden in Schlagwortform zusammengefasst habe:

● **Bildung ist mehr als Ausbildung! – Bildung ist ein Selbstzweck!**

Bei Bildung geht es immer nur um die Bildung von Menschen zum Zwecke der Bildung von Menschen. Andere Zwecke verfolgt die Bildung nicht!!! Es spricht nichts dagegen, dass sich aus Bildung Kompetenzen entwickeln, die auch ökonomisch relevant sind, aber dies darf niemals der Zweck von Bildung sein.

1. **Bildung geht weiter!** (Bildung ohne Abschluss! – alternativ: „Abschluss? Ja! – Ende? Nein! – Ein Abschluss darf kein Ende sein!“) Es gibt keine Bildungs-„Abschlüsse“! Bildung hört nicht auf! Bildung ist auch nicht beschränkt auf rein kognitiven Erkenntnisgewinn
2. **Bildung ohne Sackgasse!** (Gemeinschaftsschulen: „Hier sind Noten strikt verboten.“)
Hauptschulen sind ein Weg in die gesellschaftliche Sackgasse, da sie Aus- druck und (zweit-) unterste Stufe eines äußerst selektiven Systems sind. In einer Gemeinschaftsschule, in der die Kinder bis zum Ende ihrer Schul- pflicht notenfrei unterrichtet werden, wird es solche Abwertungen nicht geben. Die negative Konnotation von Schule und Lernen entfällt.
3. **Bildung: Wert ohne Bewertung!** (Bildung verträgt keine Bewertung! – Bildung sagt/ist mehr als 1000 Noten!) Bildung hat individuellen wie auch gesellschaftlichen Wert. Dieser Wert ist ein Wert an sich und kann nicht numerisch mit anderen Werten verglichen werden.
4. **Bildung braucht die Wirklichkeit!** (Echtheit in/und Echtzeit) Fernsehen behindert durch sein zweidimensionales und überwiegend vi- suelles Wesen, die unnatürlich rasche Schnittfolge und die wirre Ansamm- lung austauschbarer Informationsbruchstücke den Aufbau leistungsfähi- ger neuronaler Netze (nicht nur) im kindlichen Gehirn. Bei einer grundle- genden Reform des Fernsehens muss berücksichtigt werden, dass von ihm eine ernste Gefahr für die Entwicklung und Bildung gesunder, wirklich mündiger Bürger ausgeht.
5. **Bildung bewegt – Bewegung bildet!**
Bildung braucht Bewegung! Spielplätze dürfen keine Ghettos für Kinder mehr sein – sie sollen alle Menschen zu vielfältigen Bewegungserfahrun- gen motivieren und im Alltag integriert werden. Ein umfassendes Konzept muss unseren Lebensraum völlig neu erfinden.

Bisher in der Publikationsreihe Denkanstöße erschienen:

- 1 Wolfgang Neskovic: Der Sozialstaat und die Wirtschaftskrise
- 2 Birgit Mahnkopf: Leitbilder auf dem Weg aus der neoliberalen Sackgasse
- 3 Andrea Ypsilanti & Hermann Scheer: Der Weg aus der Systemkrise des Wirtschaftens
- 4 Marco Bülow: Die Lobby-Republik
- 5 Klaus-Dieter Stork: So wie es bleibt, ist es nicht
- 6 Katharina Weinberger: Ungezügelter Deregulierung und die Finanzkrise in Europa

Hans Arold, ist Grundschullehrer im Frankfurter Gallusviertel, dort im Personalrat und Mitglied der GEW. Er ist außerdem Mitglied des ISM. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogik und alltagsrelevante Philosophie.

Alle Denkanstöße stehen auf der Homepage des Instituts Solidarische Moderne kostenlos zum Download zur Verfügung: www.solidarische-moderne.de



GEW: "Deutschland verletzt völkerrechtlich verbrieftes Recht auf Bildung"

Bildungsgewerkschaft legt Vereinten Nationen Alternativbericht vor

Genf, 22.11.2010 - Die Bundesrepublik Deutschland verletzt den von ihr ratifizierten Internationalen Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Das ist das Ergebnis des Alternativberichts zur Umsetzung des Pakts in Deutschland, den die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) den Vereinten Nationen (UN) vorgelegt hat. "Das Recht auf Bildung ist ein völkerrechtlich verbrieftes Menschenrecht. Mit der Einführung von Studiengebühren, dem Festhalten am selektiven Schulsystem, dem Mangel an Kindertageseinrichtungen und dem Streikverbot für verbeamtete Lehrkräfte verstößt Deutschland gegen dieses Menschenrecht", erklärte GEW-Vorstandsmitglied Andreas Keller am Montag in Genf. Hier stellte er den Mitgliedern des für die Überwachung des Pakts zuständigen UN-Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte den Alternativbericht der Bildungsgewerkschaft vor.

Im Mittelpunkt der Beratungen des UN-Ausschusses steht die von der GEW kritisierte Einführung von Studiengebühren. "Nach dem Wortlaut des Pakts ist Deutschland als Unterzeichnerstaat verpflichtet, die Hochschulbildung allmählich von Gebühren zu befreien. Tatsächlich erleben wir jedoch das Gegenteil: Fünf Bundesländer, in denen mehr als die Hälfte aller Studierenden bundesweit eingeschrieben ist, erheben schon ab dem ersten Semester allgemeine Studiengebühren – ein klarer Verstoß gegen das Abkommen", erklärte Keller. "Studiengebühren sind sehr problematisch, weil Kinder aus Familien mit geringem Einkommen oder ohne akademischen Hintergrund beim Zugang zu den Hochschulen schon benachteiligt sind. Außerdem haben Studiengebühren nachweislich eine abschreckende Wirkung auf Studienberechtigte, besonders auf junge Frauen", sagte der Hochschulexperte. Dies belegten Studien der OECD und des Deutschen Studentenwerks, die für den GEW-Alternativbericht ausgewertet worden sind.

Keller monierte außerdem, dass die Bundesregierung in ihrem offiziellen Staatenbericht zur Umsetzung des Pakts den Bericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz aus dem Jahr 2007 mit keinem Wort erwähne. "Das selektive Schulsystem in Deutschland benachteiligt Kinder aus armen und Familien mit Migrationshintergrund. Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen werden gleiche Bildungschancen in einem inklusiven Schulsystem verweigert. Auch damit verletzt Deutschland das Recht auf Bildung", erklärte der Gewerkschafter.

Der GEW-Bericht prangert zudem den Mangel an Kindertagesstätten insbesondere für Kinder, die jünger als drei Jahre sind, und das Streikverbot für verbeamtete Lehrkräfte an. "Nur für 20 Prozent der jüngsten Kinder gibt es in Deutschland Plätze in Kindertageseinrichtungen. Beamtinnen und Beamte, die von ihrem Streikrecht Gebrauch machen, werden mit Disziplinarmaßnahmen überzogen. Damit verletzt die Bundesrepublik neben dem im UN-Pakt verankerten Recht auf Bildung auch die Menschenrechte, in denen die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie das Recht auf gewerkschaftliche Betätigung gewährleistet sind", sagte Keller.

"Wir setzen darauf, dass die Mitglieder des UN-Ausschusses unseren Alternativbericht zum Anlass nehmen, die Situation in Deutschland kritisch unter die Lupe nehmen und Empfehlungen auszusprechen, damit der Pakt besser umgesetzt wird", unterstrich der GEW-Sprecher abschließend.

Info: Die Bundesrepublik Deutschland hat den Internationalen Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 im Jahr 1973 ratifiziert. Heute befasst sich der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen in Genf mit dem fünften Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zur Umsetzung des Pakts und mit dem von der GEW eingereichten Alternativbericht.

Der vollständige Bericht kann heruntergeladen werden unter
http://www.gew.de/Binaries/Binary69025/UN-Sozialpakt_WEB.pdf



Vorbemerkungen zum GEW-Alternativbericht:

1 Vorbemerkungen

1.1 UN-Sozialpakt und Alternativberichte

Der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN- Sozialpakt) ist ein multilateraler völkerrechtlicher Vertrag, der von 160 Staaten – darunter die Bundesrepublik Deutschland – ratifiziert wurde. Der UN-Sozialpakt und der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte (UN-Zivilpakt) bilden dabei eine zentrale Grundlage der Menschenrechtsverträge im Rahmen der Vereinten Nationen (vgl. Fechner 2009, S. 12f.). Dabei sind die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zentraler Bestandteil der Menschenrechte, wenngleich sie in der veröffentlichten Wahrnehmung weniger stark beachtet werden als die entsprechenden Regelungen des UN- Zivilpaktes. Zwar ist die Auseinandersetzung über die Frage der gerichtlichen Verbindlichkeit des Sozialpakts innerhalb der Rechtswissenschaften umstritten (vgl. Fechner 2009, S. 12; Schneider 2004), da leicht unterschiedliche Formulierungen der beiden Pakte zu einer unterschiedlichen Interpretation der Ableitbarkeit und Durchsetzbarkeit der entsprechenden Recht führt. In Deutschland ist der Pakt jedoch auf Grund der Übernahme in deutsches Recht durch Bundestag und Bundesrat (vgl. Bundesgesetzblatt 1973 II, Seite 1569) geltendes Bundesrecht. Auseinandersetzungen wie die um Studiengebühren haben jedoch deutlich gemacht, dass der Pakt in vielen Fällen nicht dazu führt, politische Maßnahmen zu unterbinden, die sich gegen den Wortlaut des Sozialpakts richten (vgl. Fechner 2009; Achelpöhler et al. 2007).

Die in den Formulierungen des Sozialpakts sich widerspiegelnden Rechte sind zentrale zivilgesellschaftliche Errungenschaften. Diese gilt es, auf nationaler wie auf internationaler Ebene durchzusetzen. Hierzu sind die entsprechenden politischen und juristischen Instrumente zu nutzen. In Deutschland wurde bei den juristischen Auseinandersetzungen um die Studiengebührenfrage immer wieder mit dem Sozialpakt argumentiert (vgl. Achelpöhler 2009a). Auf internationaler Ebene ist der Ausschuss über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen für Überwachung des Sozialpakts zuständig. Er prüft und kommentiert die Staatenberichte der Staaten, die diese gemäß den Artikeln 16 und 17 des Sozialpakts regelmäßig vorzulegen haben. Dabei kann der Ausschuss Abschließende Bemerkungen und Empfehlungen zur Verbesserung der Menschenrechtslage in den Mitgliedsstaaten machen. Dabei sollen so genannte Parallel-, Schatten- oder Alternativberichte von Nichtregierungsorganisationen berücksichtigt werden. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der freie Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) hatten sich, nachdem die Bundesrepublik Deutschland länger keinen Staatenbericht mehr vorgelegt hatte, bereits 2007 mit einem eigenen Alternativbericht an den Ausschuss gewendet, der insbesondere die Verletzung des Rechts auf Bildung durch die Einführung von Studiengebühren in mehreren Bundesländern thematisierte (vgl. Achelpöhler et al. 2007). Daraufhin hat der Ausschuss die Bundesrepublik zur Vorlage des überfälligen Staatenberichts aufgefordert. Denn der UN-Ausschuss über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte hatte seine Prüfung des vierten Staatenberichtes der Bundesrepublik Deutschland bereits am 13. August 2001 abgeschlossen. Sieben Jahre später legte die Bundesregierung endlich den vierten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland vor, in dem sie auf die Besorgnisse, Vorschläge und Empfehlungen des Rates einging (vgl. Bundesrepublik Deutschland 2008).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem fünften Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland haben sich zivilgesellschaftliche Akteure, darunter die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund, zur Allianz für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte zusammengeschlossen. Ziel ist die Erarbeitung eines gemeinsamen Alternativberichts, der die Probleme bei der Umsetzung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte in Deutschland beleuchtet und die Mängel des fünften Staatenberichts der Bundesrepublik benennt. Die GEW hat sich dabei der Themen Gleichberechtigung (Art. 3 des Sozialpakts), Beamtenstreikrecht (Art. 8), Hochschulzugang / Studiengebühren (Art. 13), Menschenrechtsbildung (Art. 13) und Schulpflicht (Art. 14) angenommen. Diese werden – in gekürzter Form – auch dem gemeinsamen Schattenbericht der Allianz aus Nichtregierungsorganisationen zu entnehmen sein. Mit dieser Publikation werden die entsprechenden ausführlichen Versionen interessierten Leserinnen und Lesern zur Verfügung gestellt.

Wir bedanken uns beim Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) sowie bei der Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrechten und Menschenwürde für wertvolle Hinweise, die wir bei der Erstellung des Alternativberichts der GEW verwendet haben.

Die Bundesrepublik Deutschland ist föderal organisiert. Für den vorliegenden Bericht ist insofern immer die föderale Ordnung der Bundesrepublik Deutschland zu berücksichtigen. Für den Bildungsbereich ist besonders wichtig, dass zwar die Bundesregierung die Hauptverantwortung für die vollständige Umsetzung der Verpflichtungen der Bundesrepublik im Rahmen des Paktes trägt, dass der Pakt aber auch für alle Regierungsbereiche – auch für alle Länder und Gemeinden – verbindlich ist. (Vgl. z.B. die entsprechende Aussage des UN-Ausschusses zur Beseitigung der Diskriminierung der Frau - CE-DAW/C/DEU/CO/6, Randnummer 12).

1.2 Menschenrecht auf Bildung

Der Bildung werden zahlreiche Funktionen zugeschrieben: So soll sie die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit bzw. das Bewusstsein über die menschliche Persönlichkeit ermöglichen. Bildung soll damit auch das Selbstbewusstsein der Individuen fördern und die Partizipation am gesellschaftlichen Leben und dessen Gestaltung ermöglichen. Bildung soll bestehenden sozialen Ungleichheiten entgegenwirken und Armut bekämpfen helfen. Schließlich soll Bildung als ökonomischer Faktor durch Steigerung der Produktivität zu einem besseren Leben beitragen (vgl. Achelpöhler et al. 2007 und die dort angegebene Literatur sowie die Sammelwerke BdWi et al. 2009 und Overwein/Prengel 2007).

Die überragende Bedeutung von Bildung für die Einzelnen und für die Gesellschaft konstituieren ein Recht auf Bildung, da ein Ausschluss von Bildungsprozessen die Persönlichkeitsentwicklung, die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen aber auch die individuellen Möglichkeiten massiv bescheiden. Dieses Recht wird in Artikel 13 des UN-Sozialpakts formuliert und damit von den unterzeichnenden Staaten, wozu auch Deutschland gehört, anerkannt. Im Sozialpakt heißt es: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss“ (UN-Sozialpakt 1973). Die Wichtigkeit dieses Rechts auf Bildung fasst Fritzsche (2007, S. 80) wie folgt zusammen: „Das Recht auf Bildung gilt als besonderes Recht, da seine Wahrnehmung auch als eine Voraussetzung für die Wahrnehmung anderer Rechte anzusehen ist.“

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat sich des Themas schon länger angenommen. In einem Beschluss des Gewerkschaftstages 2009 heißt es: „Eine gute Bildung und Ausbildung für alle ist nicht nur ein Menschenrecht, sondern darüber hinaus eine unerlässliche Voraussetzung für eine soziale und friedliche Entwicklung der Gesellschaft.“ Vor diesem Hintergrund muss die Durchsetzung der Bildungsbeteiligung und die Wahrung der Rechte der TeilnehmerInnen an Bildungsprozessen (SchülerInnen, Studierende, Auszubildende) wie auch der Lehrenden und anderen BildungsarbeiterInnen ein zentrales Anliegen einer funktionierenden Demokratie sein. Schwächen bei der Umsetzung der Menschenrechts auf Bildung sind zwingend zu beheben, die Chancengleichheit ist ein zentrales Moment moderner Staatlichkeit, anders formuliert: „Ein Versagen der Chancengleichheit ist für eine Demokratie kein Kavaliersdelikt“ (Lauterbach 2007, S. 44).



Vom "Traumjob Erzieherin" kann noch keine Rede sein

GEW - Die Bildungsgewerkschaft

Nach einer von der GEW-nahen Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegebenen Studie ist die materielle Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen alarmierend. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der TU Dortmund hat die aktuellen Daten des Mikrozensus 2008 ausgewertet und in einem 60-seitigen Bericht zusammengefasst.

Ihr Fazit: Von einem attraktiven Beruf, für den nur genug geworben werden muss, um den enormen Arbeitskräftebedarf zu decken, kann keine Rede sein. Der Nachwuchs findet überwiegend nur noch zeitlich befristete Stellen, mit der weit verbreiteten Teilzeitbeschäftigung leben viele auf Hartz-IV-Niveau und mit 54 Jahren ist man so ausgepowert, dass man frühzeitig in Rente geht. Und das mit einer Rente, die häufig Altersarmut bedeutet. Ein Blick auf die Daten im Einzelnen:

"Kita? – Lieber was anderes!"

Ein Drittel der für eine pädagogische Tätigkeit in einer Kindertagesstätte Ausgebildeten verlässt das Berufsfeld. Besonders hoch ist die Abwanderungsrate bei männlichen Erziehern und Kinderpflegern – vier von zehn Männern kehren dem Arbeitsfeld den Rücken. Noch höher sind die Zahlen bei Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund: Nur etwa die Hälfte (50,4 Prozent) bleibt auf Dauer in der Kita.

Berufsfeld Kita – weiblich und deutsch

Nur 8,2 Prozent des frühpädagogischen Personals hat einen Migrationshintergrund. Dabei ist das Merkmal „Migrationshintergrund“ etwa doppelt so häufig bei Kinderpflegerinnen (14 Prozent) anzutreffen wie bei Erzieherinnen (7,6 Prozent). Zum Vergleich: Bei den unter sechsjährigen Kindern liegt der Migrantenanteil bei 30,3 Prozent. Einen Minusrekord hält das Merkmal Geschlecht: Nur sage und schreibe 3,4 Prozent sind männlich – 3,3 Prozent der Erzieher und 4,7 Prozent der Kinderpfleger.

Mit Burnout in die Rente und dann ein Leben in Armut

Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen gehen insgesamt im Durchschnitt mit 59 Jahren in den Ruhestand. Ein Viertel davon gibt als Begründung für den vorzeitigen Ruhestand gesundheitliche Probleme an. Diejenigen, die wegen Krankheit den Beruf aufgeben, gehen bereits mit 54 Jahren in Rente. Eine Erzieherin, die vom 21. bis zum 59. Lebensjahr ununterbrochen Vollzeit gearbeitet hat, kommt bei einem Bruttoeinkommen von 2.500 Euro auf eine Monatsrente in Höhe von rund 876 Euro. Dass eine Erzieherin das Renteneintrittsalter von 67 Jahren erreicht, ist angesichts der Belastungen in diesem Beruf nicht zu erwarten. Somit werden alle Beschäftigten in Kindertagesstätten mit erheblichen Rentenabschlägen rechnen müssen.

Kein Auskommen mit dem Einkommen

Das Nettoeinkommen von Erzieherinnen liegt 224 Euro unter dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen. Bei den Kinderpflegerinnen beträgt der Abstand 392 Euro. Angesichts der verstärkten Bemühungen, mehr Männer für frühpädagogische Berufe zu gewinnen, lohnt ein Blick auf das Nettoeinkommen männlicher Erwerbstätiger. Im Durchschnitt aller Berufe erzielen Männer ein Nettoeinkommen in Höhe von 1.876 Euro. Erzieher kommen auf 1.595 Euro und Kinderpfleger auf 1.193 Euro. Der Abstand von 281 Euro bzw. 683 Euro gibt einen Hinweis darauf, warum es so schwer ist, Männer für einen frühpädagogischen Beruf zu werben. Im Durchschnitt aller Erwerbstätigen ist es 90 Prozent der Beschäftigten möglich, ihren Lebensunterhalt aus eigener Erwerbsarbeit zu bestreiten. Von den Beschäftigten mit frühpädagogischer Ausbildung schaffen es knapp 90 Prozent, mit dem Verdienst ihren Lebensunterhalt zu sichern. Erzieherinnen liegen mit 92 Prozent etwas darüber, Kinderpflegerinnen jedoch erheblich unter dieser Quote. Nur 71 Prozent der in diesem Beruf Beschäftigten verdienen so viel, dass sie damit ihre Lebenshaltungskosten decken können. Acht Prozent der Kinderpflegerinnen erhalten zusätzlich zu ihrem geringen Verdienst Transfergeleistungen nach Hartz IV. Viele Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, die nur eine Teilzeitbeschäftigung haben, erzielen ein so geringes Einkommen, dass sie ihren Lebensunterhalt damit nicht bestreiten können. Nur bei 65 Prozent derer, die weniger als 21 Stunden arbeiten, reicht das Einkommen zur Existenzsicherung. Bei denjenigen, die bis zu 34 Stunden arbeiten, sind es 82 Prozent. Besonders betroffen sind alleinerziehende Erzieherinnen.

Berufsanfänger armutsgefährdet

Insbesondere Kinderpflegerinnen haben ein hohes Armutsrisiko. Bei einem Einpersonen-Haushalt gilt als armutsgefährdet, wer weniger als 786 Euro im Monat verdient. 12 Prozent der Kinderpflegerinnen sind armutsgefährdet. Überdurchschnittlich armutsgefährdet sind die unter 25-Jährigen, sowohl die Erzieherinnen als auch Kinderpflegerinnen: 18 Prozent, d. h. fast jede fünfte frühpädagogische Fachkraft, sind zu Beginn ihres Berufslebens mit einem Nettoeinkommen von unter 786 Euro armutsgefährdet

Eigentlich könnten sie studieren

Knapp 30 Prozent der Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen haben eine Fachhochschul- oder Hochschulreife. Bei den unter 35-jährigen Erzieherinnen sind es sogar 37 Prozent.

Pädagogik in Teilzeit

Ein das Arbeitsfeld seit langem prägendes Strukturmerkmal ist die hohe Teilzeitbeschäftigung. Lediglich die Hälfte der Erzieherinnen und nur 30 Prozent der Kinderpflegerinnen haben eine Vollzeitstelle. Im Westen geht die Vollzeitquote bei beiden Berufsgruppen kontinuierlich zurück: Von 65 Prozent in den 1990er-Jahren über 56 Prozent im Jahr 2000 auf 50 Prozent im Jahr 2008. Im Osten liegt die Zahl der Vollzeitstellen weit darunter, erholt sich aber langsam. So ist dort die Vollzeitquote von 37 Prozent im Jahr 2000 auf 44 Prozent im Jahr 2008 gestiegen. Die wenigen Männer, die in diesem Arbeitsfeld tätig sind, haben zu 62 Prozent eine Vollzeitstelle. Von allen Teilzeitbeschäftigten würden insgesamt 30 Prozent gerne Vollzeit arbeiten, wenn man ihnen eine entsprechende Stelle anbietet, bei den Erzieherinnen sind es allerdings nur 13 Prozent.

Befristung doppelt so hoch wie in anderen Berufen

Zu den Strukturmerkmalen von Arbeitsverhältnissen gehört auch die Sicherheit des Arbeitsverhältnisses. Hier gibt es einen neuen Befund: Zwar haben 85 Prozent der Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen eine zeitlich unbefristete Stelle, von den unter 25-jährigen Fachkräften aber nur 49 Prozent. Auffällig ist auch, dass die Befristungsquote bei Frühpädagog/innen mit Migrationshintergrund um zehn Prozentpunkt höher liegt als bei Personen ohne Migrationshintergrund (24 Prozent gegenüber 14 Prozent). Die Quote der befristeten Beschäftigungsverhältnisse bei Frühpädagog/innen ist damit doppelt so hoch wie im Durchschnitt aller Berufe. Unter diesen Umständen, so zeigen regionale Studien, verlassen viele junge Fachkräfte das Arbeitsfeld Kindertagesstätte nach kurzer Zeit wieder, weil sie in anderen Tätigkeitsbereichen eine höhere Arbeitsplatzsicherheit finden.



Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin, Technische Universität Dortmund – Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen

Sonderauswertung des Mikrozensus Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW - November 2010

Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

- ➔ Die *Teilzeit- und Befristungsquote* steigt weiterhin, wenn auch moderat, an. Vor allem in den östlichen Bundesländern nehmen befristete Beschäftigungsverhältnisse in den letzten Jahren überproportional zu.
- ➔ *Atypische Beschäftigungsformen*, wie Beschäftigungsverhältnisse unter 21 Wochenstunden oder geringfügige Beschäftigung, finden sich vor allem in den westlichen Bundesländern. In den östlichen Bundesländern überwiegen (noch) Normalarbeitsverhältnisse.
- ➔ *KinderpflegerInnen* rangieren gemessen an ihren Beschäftigungsbedingungen auf der Ebene eines Assistenzberufs (z.B. als „Zweitkraft“). Sie weisen hohe Teilzeit- und Befristungsquoten auf und sind vor allem in atypischen Beschäftigungsformen (Teilzeit unter 21 Stunden, geringfügige Beschäftigung) überproportional vertreten.
- ➔ *Prekär* scheint die berufliche Situation *jüngerer Fachkräfte* zu sein. Sie sind mehrheitlich befristet beschäftigt und dies auch dann, wenn sie schon die zweite oder dritte Beschäftigung angetreten haben dürften. Dies deutet darauf hin, dass Befristung kein reines ‚Berufseinstiegsphänomen‘ mehr ist.
- ➔ Eine *weitere Arbeitsstelle* hat nur ein sehr kleiner Teil der ErzieherInnen und KinderpflegerInnen (4%), wobei es sich dabei überwiegend um berufsferme Tätigkeiten handelt. Mit der zweiten Arbeitsstelle soll vor allem eine volle Beschäftigung erreicht werden.

- ➔ Eine *geringfügige Beschäftigung* wird ebenfalls nur von einem kleinen Teil der ErzieherInnen und KinderpflegerInnen ausgeübt. Ist die geringfügige Beschäftigung die einzige Tätigkeit, dient sie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (mit allen negativen Konsequenzen dieser Beschäftigungsform für die soziale Absicherung der so Beschäftigten). Sofern sie als zweite Beschäftigung ausgeübt wird dient sie dem Vollerwerb bei einer Teilzeitbeschäftigung in der Haupterwerbstätigkeit.
- ➔ Entwarnung bei der *ökonomischen Situation*: ErzieherInnen und KinderpflegerInnen können bei einer Vollzeitbeschäftigung ihren Lebensunterhalt mehrheitlich aus eigener Erwerbsarbeit bestreiten. Sie stehen diesbezüglich besser da als erwerbstätige Frauen insgesamt.
- ➔ Gegen das ‚Abrutschen‘ in Hartz IV gibt es – salopp formuliert – zwei ‚Versicherungen‘: Die Beschäftigung in einem Normalarbeitsverhältnis (in Vollzeit, unbefristete) und das Zusammenleben in einer Partnerschaft. Umgekehrt heißt dies aber auch: Mit einer Teilzeitbeschäftigung kann kein existenzsicherndes Einkommen erzielt werden.
- ➔ Auch bezogen auf die *Armutgefährdung* liegen die ErzieherInnen im Durchschnitt der erwerbstätigen Bevölkerung insgesamt.
- ➔ Von *ökonomischer Deprivation* besonders betroffen sind Alleinerziehende. Sie können nicht die Vorteile des gemeinsamen Wirtschaftens im Rahmen einer Partnerschaft nutzen und sie stehen aufgrund ihrer Erziehungs- und Betreuungsverantwortung dem Arbeitsmarkt nicht voll zur Verfügung.
- ➔ Etwa zwei Drittel der Personen mit einer frühpädagogischen Ausbildung *verbleiben im Berufsfeld* der Kindertageseinrichtungen. Die Abwanderungsneigung nimmt mit zunehmendem Lebensalter zu. Außerdem findet sich eine höhere Abwanderungsneigung bei Männern und bei Personen mit Migrationshintergrund.
- ➔ Die ‚Abgewanderten‘ weisen eine geringere Berufsorientierung auf als die im Berufsfeld Verbliebenen: sie sind häufiger in atypischen Beschäftigungsformen zu finden und sie üben Tätigkeiten aus, die auch im weitesten Sinne keinen Bezug mehr zu ihrer Ausbildung aufweisen.
- ➔ Das durchschnittliche *Renteneintrittsalter* der Personen mit einer frühpädagogischen Ausbildung liegt bei 59 Jahren. Mehr als ein Viertel sind aus gesundheitlichen Gründen in den Vorruhestand gegangen. Diese Personen beenden ihre Erwerbsphase durchschnittlich im Alter von 54 Jahren.
- ➔ Im Berufsgruppenvergleich zeigen sich bezogen auf das *Einkommen aus Erwerbsarbeit* zwei sich wechselseitig verstärkende Effekte: Frauen verdienen im selben Beruf weniger als Männer, Beschäftigte in sozialen Berufen verdienen weniger als in vergleichbaren Berufen.
- ➔ ErzieherInnen und KinderpflegerInnen mit *Migrationshintergrund* weisen ungünstigere Beschäftigungsbedingungen auf und auch ihre ökonomische Situation stellt sich schwieriger dar als bei Personen ohne Migrationshintergrund. Während sich die schlechtere berufliche Lage überwiegend durch die unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Gruppen erklärt, bleiben die Unterschiede bei der ökonomischen Situation auch unter Berücksichtigung familiärer und beruflicher Merkmale bestehen.
- ➔ ErzieherInnen und KinderpflegerInnen sind seltener kinderlos als alle erwerbstätigen Frauen. Die *Kinderzahl* pro Frau liegt jedoch im Durchschnitt aller erwerbstätigen Frauen.

Die komplette Studie kann unter www.gew.de/Binaries/Binary69949/WEB%20Mikrozensus.pdf heruntergeladen werden.

Vier-Punkte-Programm der GEW

zur Verbesserung der Situation der Fachkräfte und zur Aufwertung des Bereichs der sozialpädagogischen Berufe (PM vom 23.11.2010):

1. Unbefristete Vollzeitstellen, insbesondere für Berufsanfänger. Diese sind mit zusätzlichen Finanzmitteln der Länder abzusichern.
2. Eine Ausbildung, die den Beruf der Erzieherin auch für Abiturienten attraktiv macht. Dazu ist der weitere Ausbau grundständiger Studienangebote an den Hochschulen für Soziale Arbeit notwendig.
3. Verbesserung der Arbeitsbedingungen durch Anrechnung eines Drittels der Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung sowie ein Personalschlüssel für Gruppen mit Kindern, die jünger als drei Jahre sind, von 1:4 und bei den drei- bis sechsjährigen von 1:10.
4. Anhebung der Bezahlung, damit jede Erzieherin und jeder Erzieher von dem Gehalt leben kann.

Info: In Deutschland gibt es insgesamt 422.096 Erzieherinnen und Erzieher sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger. In Kindertagesstätten arbeiten 282.755 Erzieherinnen und Erzieher sowie 50.282 Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger. 3,3 Prozent der Beschäftigten im Erzieherberuf und 4,7 Prozent der Beschäftigten im Kinderpflegerberuf sind Männer.

Peter Grottian / Jörg Rostek / Michael Kolain

Noch mal zum Bildungsstreik: Wie er zum Erfolg werden könnte

Zwar sind die besetzten Hörsäle geräumt, doch die Stille täuscht. Kultusministerkonferenz (KMK) sowie Hochschulrektorenkonferenz (HRK) haben Papiere vorgelegt, welche die protestierenden Studierenden beruhigen sollen, und einige Bildungsgipfel angesetzt. Aber richtige Verhandlungen zwischen Studierenden, SchülerInnen und der Politik kommen nicht in Gang. Peter Grottian, Michael Kolain und Jörg Rostek benennen noch Fehlendes.

Von der Öffentlichkeit fast unbemerkt, haben Schüler und Studierende deshalb für das Sommersemester 2010 einen dritten Bildungsstreik beschlossen. Es sieht nicht so aus, als ob er für die Politik handzahmer werden wird als die zwei Vorläufer. Für einen Bildungsgipfel, der für den 17. Mai angesetzt ist, trafen Bildungsministerin Schavan und die Kultusminister der Länder die Studierenden im Februar zu vorbereitenden Gesprächen.

Das Kalkül der Politiker war eindeutig. Mit eher kosmetischen Korrekturen beim Bachelor und beim Master, mit BAFÖG-Erhöhungen, einem leistungsbezogenen Stipendienprogramm und ein paar tausend neuen Stellen will die Politik die SchülerInnen und Studierenden auf ihre Seite ziehen. Doch diese Strategie wird scheitern. Denn für echte Reformen, die über vage Absichtserklärungen hinausgehen, hat die Politik kein Konzept.

Weiterhin Probleme

Vor allem die Studierenden haben allen Grund, misstrauisch zu sein. Wer zehn Milliarden Euro für Bildungs-Konjunkturprogramme in die Hand nimmt, aber damit mehr die Handwerkerdienste fördert als die konkreten Lehr-Lern-Verhältnisse verbessert, hat ein Glaubwürdigkeitsproblem. Und wer jetzt unausgegorene Stipendienprogramme, zweifelhafte Bildungsgutscheine für Kinder und vage verkürzten Modulstress vorschlägt, aber sonst nichts tun will, erntet nur noch mehr Wut. Kurz: Die Politik muß endlich etwas anbieten, das den Namen Reform verdient.

Der angesetzte Bildungsgipfel könnte aber auch an den Studierenden und SchülerInnen scheitern. Die SchülerInnen haben bislang nur einen mageren Katalog mit wenig konkreten Forderungen vorgelegt. Und die Studierenden können ihre Kritik am Bologna-Prozess, dem Bachelor- und Master-System und der sozialen Selektion an den Hochschulen zwar gut formulieren, aber nur in Ansätzen Alternativen aufzeigen. Studierende und SchülerInnen sollten sich deshalb schon aus eigenem Interesse nur gut vorbereitet und auf gleicher Augenhöhe auf den Bildungsgipfel einlassen.

So sehr der Bildungsstreik auch nach einem guten Ende schreit, so sind die bestehenden Probleme doch nicht einfach wegzugipfeln - schon gar nicht, wenn beide Seiten offenkundig so schlecht vorbereitet sind wie jetzt. Studierende und SchülerInnen sollten ihre Forderungen daher erst einmal auf zwei bis drei bundesweiten Treffen konkretisieren, um sie zu Beginn des Sommersemesters zur Fortsetzung des Bildungsstreiks präsentieren zu können. Sie brauchen auch noch Zeit, um die studentischen Verbände in eine längerfristige Strategie einzubinden und das Spektrum ihrer Unterstützer - aus Gewerkschaften, Elternverbänden und sozialen Bewegungen - systematisch zu erweitern. Sie können sich nur auf den Bildungsgipfel einlassen, wenn sie die Straße und gute Argumente gleichzeitig mobilisieren. Das bedeutet, ihren für den Juni geplanten Streik auf Mai vorzuziehen.

Arbeit in Richtung Gipfel

Beide Seiten sollten die Zeit bis zum Gipfel für eine vertrauensbildende Vorbereitung nutzen. Es gibt schließlich viel zu verhandeln. Über ein fünfjähriges Studium neuen Typs zum Beispiel. Über Lehr-Lern-Prozesse, die diesen Namen verdienen. Über massive Personalverstärkungen bei den Tutorien. Über bessere Bezahlung für Lehrbeauftragte, mehr wissenschaftliche Mitarbeiter und Teilzeit-Professuren für 2.000 Privatdozenten. Über die Neueinstellung von 8.000 bis 10.000 Hochschullehrer. Oder über Stipendien, die keine FDP-Pinkwart-Luftschlösser sind, sondern den Studierenden wirklich helfen.

Da kann es schnell um Summen von 30 bis 40 Milliarden Euro gehen, die es trotz Finanz- und Haushaltskrise aufzubringen gilt. Deshalb müssen die Finanzminister im Mai auch mit am Tisch des Bildungsgipfels sitzen. Es muss aber auch um die scheinbar festgezurrten Bildungsdogmen gehen - etwa um die völlig verfehlt Vorstellung vom kurzen, raschen Studieren oder die falsche Fixierung auf Praxisorientierung und Arbeitsmarkt, die auf die intellektuelle Brenndauer einer guten Bildung verzichtet. Es muss auch um die grundsätzliche Selbstbestimmung im Studium gehen, um das forschende Lernen in Theorie und Praxis und das, was in eigenen Projektutorien ausprobiert werden kann. Aber auch die Schulprobleme, bisher beharrlich ignoriert, gehören auf die Tagesordnung des Bildungsgipfels. Das Themenfeld der Verhandlungen in diesem Sinne zu erweitern sollte bis April 2010 möglich sein. Der Bildungsgipfel ist eine Chance zur Mobilisierung. Mehr nicht.

Wichtig ist auch, dass ein solcher Gipfel eine besondere Transparenz benötigt. Das klassische Verfahren, nach dem eine kleine Delegation von SchülerInnen und Studierenden hinter verschlossenen Türen mit den Minister/inne/n verhandelt, taugt dazu nicht. Beide Seiten sollten sich einer sehr interessierten Öffentlichkeit stellen: Warum nicht vor großem Publikum verhandeln, möglicherweise in einer gut besuchten O2-World und mit einer Live-Übertragung auf Phoenix? Keine Angst, da würden weder Tomaten noch Stinkbomben fliegen. Eher schon dürfte es ein mäuschenstilles Auditorium geben, das den

Verhandlungen aufmerksam folgt und dabei mehr als anderswo über Politik und Demokratie lernt. Das wäre demokratische Transparenz.

Beide Seiten wären gut beraten, sich darauf einzulassen. Denn beide Seiten brauchen einen wirklichen Erfolg. Ein Anlauf für einen vierten Bildungsstreik wird schwierig. Und die Politik muss sich von dem Makel befreien, viel von Bildung zu reden, aber in EURheit doch wenig zu tun.

Peter Grottian ist Hochschullehrer für Politikwissenschaft am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin. Seine Arbeitsgebiete sind v.a. Staats- u. Verwaltungsforschung und Neue soziale Bewegungen. - Jörg Rostek ist ausgebildeter Buchhändler und studiert an der Uni Münster Politikwissenschaft, Neuere und Neueste Geschichte und Wirtschaftspolitik. - Michael Kolain ist Student der Rechtswissenschaft an der Uni Heidelberg. Er war dort einer der Koordinatoren des Bildungsstreiks.

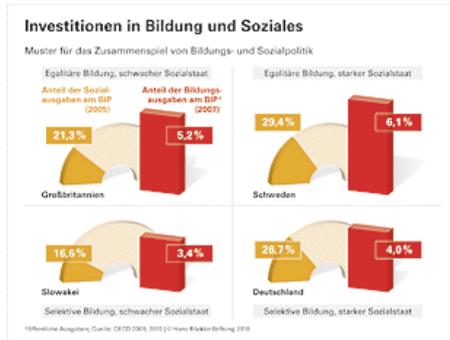


Ländervergleich

Der Mix macht's:

Erfolgreiche Länder investieren in Bildung und Soziales

Es gibt keinen Grund, den Finanzbedarf des Bildungswesens und die Ausgaben des Sozialstaates gegeneinander auszuspielen. Ein Vergleich der OECD-Länder zeigt: Erfolgreiche Wohlfahrtsstaaten kümmern sich gleichermaßen um Bildung und Soziales - weil die beiden Aufgabengebiete zusammenwirken.



Ist es besser, jetzt möglichst viel in ein gutes Bildungssystem zu investieren, damit junge Menschen künftig gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben? Oder sollte der Staat sein Geld besser darauf verwenden, den Benachteiligten von heute zu helfen? Obwohl die Mittel stets knapp sind: Die Politik steht nicht zwangsläufig vor diesem Zielkonflikt. "Es kann nicht darum gehen, Bildung und -Sozialstaat gegeneinander auszuspielen", schreiben Jutta Allmendinger und Rita -Nikolai vom Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) nach einer Analyse der OECD-Staaten.

In der Praxis stehen Bildungs- und Sozialpolitik nicht in einem Konkurrenzverhältnis zueinander,

sondern stützen sich wechselseitig, wie die Studie belegt. Denn beide Politikfelder schaffen die Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe. Ebenso sorgen beide für die Absicherung von Risiken - und sie sind umso effektiver, je besser sie begleitet werden. Bei ihrer Untersuchung der öffentlichen Sozial- und Bildungsausgaben der OECD-Mitglieder sowie deren Auswirkungen stellten die WZB-Forscherinnen fest: "Eine expansive und egalitäre Sozialpolitik geht im Allgemeinen mit einem ausgebauten öffentlichen Bildungssektor einher." Erfolgreiche Wohlfahrtsstaaten wie Schweden und Dänemark investieren zwar entschlossen in Bildung - doch um diese Ausgaben zu decken, sind sie nicht dem "neoliberalen Ruf nach einem Abbau staatlicher Leistungen" in der Sozialpolitik gefolgt. Weniger gute Gesamtergebnisse erzielen der Studie zufolge Staaten, die sich nur auf Bildung oder nur auf Soziales konzentrieren.

In der Untersuchung werden vier Muster für das Zusammenspiel von Bildungs- und Sozialpolitik in der OECD-Welt identifiziert.

1. Egalitäre Bildung, starker Sozialstaat. Die skandinavischen Länder unterhalten einen leistungsfähigen Sozialstaat, zudem erreichen sie aber auch beim PISA-Mathe-Test eine hohe Durchschnittskompetenz. Auffällig ist, dass sich in diesen Ländern die Bildungsergebnisse nur schwach nach der sozialen Herkunft der Schüler unterscheiden. Die Staaten lassen vergleichsweise wenig Bildungsarmut zu. Hier zeigt sich, wie beide Aufgabengebiete zusammenspielen - weil Schul- oder Berufsabschlüsse spätere Bedürftigkeit weniger wahrscheinlich machen, entlastet das Bildungssystem den Sozialstaat. Die Forscherinnen betonen: Die beim Vergleich der Bildungs- und Sozialpolitik am besten platzierten Länder haben durchweg egalitäre Bildungssysteme.

2. Egalitäre Bildung, schwacher Sozialstaat. Die USA, Neuseeland und Kanada geben ebenfalls im OECD-Vergleich einen hohen Anteil des Bruttoinlandsproduktes für Bildung aus, außerdem besuchen die Schüler recht lange eine gemeinsame Schule. Dennoch gibt es in diesen Ländern ein teilweise erhebliches Maß an gesellschaftlicher Ungleichheit. Wer einmal auf dem Arbeitsmarkt den Anschluss verloren hat, muss dauerhaft mit Nachteilen leben. Diese Länder wenden nur wenig für die soziale Absicherung auf, der schwache Sozialstaat reduziert einmal entstandene Härten nicht.

3. Selektive Bildung, starker Sozialstaat. Italien, die Niederlande, Deutschland, Ungarn und Spanien verfahren umgekehrt: Sie widmen laut dem OECD-Index "Großzügigkeit der sozialstaatlichen Leistungen" relativ viel Geld der sozialen Sicherung, sparen jedoch bei der Bildung. Deutschland hat zwar im Schnitt ein hohes Bildungsniveau, entlässt aber fast jeden Zehnten ohne Schulabschluss und Berufsausbildung auf den Arbeitsmarkt. Die Bundesrepublik bietet "gute Bildung für wenige", kritisieren die Forscherinnen. Die unzureichende Verknüpfung von Bildungs- und Sozialpolitik äußert sich darin, dass sich Bildungsarmut rasch in materielle Armut wandeln kann und dann den Sozialstaat belastet.

4. Selektive Bildung, schwacher Sozialstaat. Nur vier OECD-Staaten geben für beide Politikziele wenig aus. Die Türkei und Mexiko investieren im Vergleich mit den wohlhabenden Ländern eher geringe Beträge in Bildung und Sozialpolitik. Und in Japan und Südkorea sind zwar die privaten Bildungsausgaben sehr hoch, nicht aber die staatlichen. Mithilfe dieser Muster analysieren die Wissenschaftlerinnen das Verhältnis zweier gegenwärtig diskutierter sozialpolitischer Leitbilder - den traditionellen Sozialstaat und den von Politikern und Wissenschaftlern als Alternative dazu ins Spiel gebrachten "Sozialinvestitionsstaat". Die Autorinnen definieren die beiden seit etwa zehn Jahren kursierenden Konzepte so: Der Sozialinvestitionsstaat - auch "vorsorgender Sozialstaat" genannt - soll Bürger zu starken Marktakteuren machen, sie

Dem Bildungswesen fehlt Geld

Diese Bildungssektoren in Deutschland benötigen jährlich zusätzlich aus öffentlichen und privaten Mitteln:



Quelle: Jaich 2009 | © Hans-Böckler-Stiftung 2009

mit Fähigkeiten ausstatten und aktivieren. Die Vertreter dieses Leitbilds heben die Bedeutung der Bildungspolitik hervor. Im Gegensatz dazu habe der traditionelle Sozialstaat - auch als "versorgender Sozialstaat" bezeichnet - vor allem das Ziel, Härten des Marktes durch Transferleistungen aufzufangen.

Die Untersuchung der verschiedenen Kombinationen von Bildungs- und Sozialpolitik in den westlichen Industrieländern macht deutlich, dass die beiden Konzepte nicht im Gegensatz zueinander stehen. Sie können durchaus nebeneinander realisiert werden, die nordeuropäischen Beispiele beweisen es. Im Unterschied dazu wurden die Versuche, in Deutschland ebenfalls einen Sozialinvestitionsstaat zu entwickeln, stets von Einschnitten beim Sozialstaat begleitet. -Allmendinger und Nikolai warnen jedoch davor, den Sozialstaat zugunsten eines Sozialinvestitionsstaates zu beschneiden: Angesichts des selektiven Bildungssystems könne der Übergang von einem Modell auf das andere nicht gelingen - es mangelt an den Voraussetzungen. "Niedrig Gebildeten fehlen die notwendigen Grundlagen, Aktivierungsangebote auf dem Arbeitsmarkt gehen an ihnen weitgehend vorbei", so die Studie. Die Aktivierungspolitik der Hartz-Gesetze zielte aus diesem Grund ins Leere.

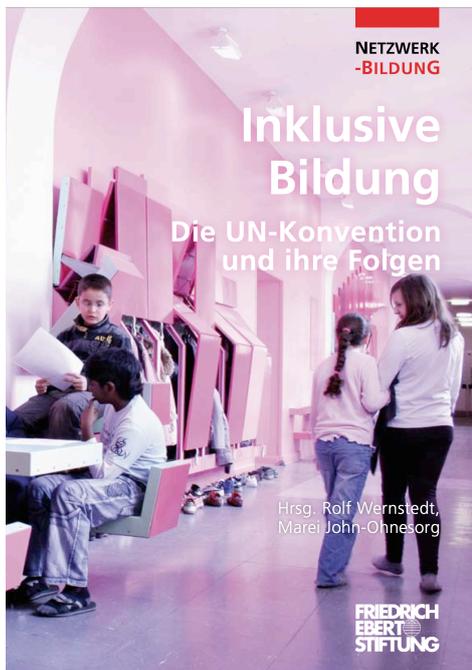
Ein Sozialinvestitionsstaat kann nur auf hoher Bildungsdichte aufbauen, sagen die Forscherinnen. Gegenwärtig seien 22 Prozent der Erwachsenen in den EU-Staaten als bildungsarm zu betrachten: "Diese Personen tragen keinen sozialen Investitionsstaat, in sie wurde noch nicht investiert." Angesichts niedriger Weiterbildungsquoten dürfte sich das kaum ändern. Gute Bildung für breite Bevölkerungsgruppen sei wichtig, schließen die Autorinnen - sie könne soziale Absicherung aber nur ergänzen, nicht ersetzen.



Unter dem Titel

Inklusive Bildung - Die UN-Konvention und ihre Folgen

hat das Netzwerk Bildung der Friedrich Ebert Stiftung einen Reader herausgegeben



Inhalt:

- Einführung Rolf Wernstedt
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities
- Zehn Punkte
- Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung Marianne Hirschberg
- Zur Situation von Menschen mit Behinderungen in Deutschland Karin Evers-Meyer
- Inclusive Education in Europe Ingrid Körner
- Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland Ute Erdsiek-Rave
- Die Folgen der UN-Konvention und die Vorteile inklusiver Bildung aus Elternsicht Camilla Dawletschin-Linder
- Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Aus Erfahrung und Forschung lernen Ulf Preuss-Lausitz
- Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion Andreas Hinz
- Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem – Das Beispiel Bremen Cornelia von Ilsemann
- Inklusive Bildung – kann sie glücken? Aus 14jähriger Praxis im Berliner Wedding Karin Babbe
- Waldhofschule Templin – Eine Schule für alle. Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule Wilfried W. Steinert

Der komplette Reader kann als pdf heruntergeladen werden unter:
<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>



Projekt InKö - Integration/Inklusion - Köln

Mit InKö wird ein Informationsportal zum Thema Integration / Inklusion aufgebaut, welches sich an Eltern, Studierende, WissenschaftlerInnen und alle Interessierte wendet. So werden Eltern insbesondere über die rechtliche Situation in NRW informiert, bietet die Literaturdatenbank (ggf. auch Volltexte) einen Überblick über relevante Quellen zum Thema Integration / Inklusion, wird ein Didaktikpool mit gut dokumentierten Beispielen aus dem Unterricht aufgebaut. Bei Letzterem geht es vor allem darum aufzuzeigen, wie an konkreten Ideen und Unterrichtsgegenständen einer großen Heterogenität der Klasse / Gruppe Rechnung getragen werden kann. Eine Sammlung von wichtigen Links bzw. aktuellen Beiträgen zur Situation der Integration Inklusion komplettiert das Portal. Als Kooperationsprojekt von ISaR (Integration / Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit einer Sehschädigung an Regelschulen) wird InKö alle Information unter Berücksichtigung von Kindern/Jugendlichen mit geistiger Behinderung respektive „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ auswählen und zur Verfügung stellen.

weitere Infos: www.inkoe.de