



attac Köln
Arbeitskreis
Bildung und Erziehung

AK:BE-Rundbrief

6. Ausgabe

Oktober 2009

"An internationalen Maßstäben gemessen müssten in Deutschland Jahr für Jahr mindestens 30 bis 40 Milliarden Euro mehr für die Bildung ausgegeben werden. Geld ist zwar nicht alles, die zusätzlichen Mittel werden jedoch dringend gebraucht, um notwendige Reformen umzusetzen und den durch Unterfinanzierung in Kitas, Schulen, Hochschulen und der Weiterbildung entstandenen Nachholbedarf auszugleichen"

Ulrich Thöne, GEW-Vorsitzender

Inhalt

- Vernor Muñoz:
Recht auf Bildung Seite 2
- aus: AG Alternative Wirtschaftspolitik, Memorandum 2009
Neoliberale Reformen im konservativen Bildungsstaat Seite 9
- Presseerklärung OECD 08.09.2009
Bildung lohnt sich, gerade in der Krise Seite 10
- Christian Füller
Lasst die Schulen los! Seite 12
- 1. Antwort auf Christian Füller:
Blogger Walkie
Bildung spricht anders Seite 14
- 2. Antwort auf Christian Füller:
Nachdenkseiten
Anmerkung von Wolfgang Lieb Seite 15
- 3. Antwort auf Christian Füller:
Karl-Heinz Heinemann
Auslese mal ganz anders Seite 15
- Antwort auf Füller und Heinemann:
Blogger Walkie Seite 17
- Karl-Heinz Heinemann
Stadtteilschulen in Hamburg Seite 18
- Brigitte Schumann
Der Realschullehrerverband und seine ideologische Aufrüstung
zum Erhalt des gegliederten Schulsystems Seite 18
- Offener Brief des Instituts für Geschichte der Uni Dresden
Aufforderung zur Reform der Reform Seite 20
- Peter Richter
Nackte Wahrheiten - Bologna Seite 22

Vernor Muñoz

Recht auf Bildung

Vortrag und Podiumsbeiträge in der Vortrags- und Podiumsveranstaltung „Bildung ist ein Recht und keine Ware – Für eine Bildung gleich hoher Qualität für alle“ im städtischen Kulturzentrum PFL in Oldenburg am 7. Juni 2009
Übersetzung des Vortrags und der Podiumsbeiträge des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Prof. Vernor Muñoz - www.munoz.uri-text.de

1. Vortrag

„Ich werde in den folgenden Minuten versuchen, einige grundlegende Themen anzusprechen, die ich während der letzten fünf Jahre im Bereich des Rechts auf Bildung entwickelt habe. Ich würde gerne mit einer Betrachtung zur Natur des Lernens beginnen. Wenn wir die Anstrengung unternehmen, den Spuren des Lebens auf der Erde und in der Welt zu folgen, dann werden wir nicht etwa eine gewaltige Leere oder ein großes Chaos vorfinden, sondern eher eine Geschichte der Kommunikation zwischen den Elementen der Kommunikation, zwischen den Lichtern und den Schatten. Und folgen wir dieser Spur auf der Erde, finden wir auch die Geschichte der fortwährenden Beziehung zwischen den Molekülen, zwischen den Zellen, die sich unaufhörlich verbinden, um das Überleben zu schaffen.

Es handelt sich also um eine Geschichte der Kommunikation. Kommunikation bedeutet Anpassung, bedeutet Evolution. Heute wissen wir, auf irgendeine Weise ist die Evolution der Lebewesen, nicht nur der menschlichen Lebewesen, das Ergebnis des Erlernens dessen, das uns beim Überleben geholfen hat. Wir sind hier dank jener fernen Vorfahren, die sich zu organisieren wussten, um Körper zu bilden, um Verstand zu bilden und um Lebewesen zu bilden, die diesen wunderbaren Planeten bevölkern. Das heißt, das Leben ist mit dem Lernen und das Lernen mit dem Leben verflochten.

Gemäß der These Humberto Maturanas ist der Lebensprozess und der Lernprozess in Wirklichkeit ein und dasselbe. Wir können also eine Geschichte der Wechselwirkungen, der Ganzheitlichkeit, eine Art des allgemeinen Tanzes aller Dinge und aller gemeinsam interagierenden Wesen miteinander finden. Es stimmt also, dass alles mit allem in einer Wechselwirkung steht. Mehr noch, gegen das cartesianische Prinzip, das den Verstand vom Körper, die Gedanken von den Gefühlen trennt, können wir einwenden, dass wir sicherlich nicht allein mit dem Gehirn lernen, sondern unser ganzer Körper lernt und unser ganzes Leben sich in einem unaufhörlichen Prozess des Lernens befindet. Wir stellen fest, dass die Denkprozesse die Gesellschaft, in der wir leben, reflektieren und modellieren. Diese Prozesse implizieren die Wirklichkeit einer Gesellschaft, die lernt, einer lernenden Gesellschaft, die sich in einer kognitiven Ökologie befindet, zu der nicht allein die menschlichen Lebewesen, sondern alle Lebewesen gehören. So wird klar, dass es ein unwiderrufliches Recht auf Lernen gibt. Das heißt, das Lernen ist näher am Recht zu Leben als irgendein anderes Recht, weil Lernen bedeutet: das Recht zu sein, das Recht zu existieren. Lernen ist unvermeidlich, oder deutlicher gesagt, wenn man Lernen unmöglich macht, verurteilt man damit zum Tode. Und dies ist keine rhetorische Phrase, sondern wir können es im alltäglichen Leben sehen, was passiert, wenn ein Mensch am Lernen gehindert wird: Ganz sicher wird dieser Mensch sterben.

Aber da ich gekommen bin, um über das Recht auf Bildung zu sprechen, sollte man die Frage stellen, welche Beziehung es zwischen dem Lernen und der Bildung gibt. Ich glaube, diese ist ziemlich offensichtlich. Denn wenn auch die Lernprozesse jedem Lebewesen, und nicht nur den menschlichen, inhärent sind, so kann das Lernen doch auch durch jene soziale und kulturelle Struktur potenziert und entwickelt werden, die wir Bildung nennen. Und wenn die Bildung das Lernen potenziert und entwickelt, bedeutet dies, dass die Bildung auch eine ihr eigene wissenschaftliche, philosophische und ethische Legitimität hat, das heißt eine eigene Ontologie. Folglich ist das Recht auf Bildung nicht nur ein Grund- und Menschenrecht, sondern auch die Grundlage für Entwicklung und Ökologie. Vom rechtlichen und ethischen Standpunkt aus können wir sehen, dass die Menschenrechte das Lernen schützen müssen, weil dies eine Form ist, die Menschenwürde zu schützen.

Bei der Umsetzung dieser Ziele merken wir, dass die Bildung vor gewaltigen Herausforderungen steht, die durch gegenläufige Kräfte entstehen, die in der Bildung nichts anderes sehen als ein Instrument zur Disziplinierung des Marktes, nichts anderes als ein Instrument, welches wirtschaftlichen Interessen unterzuordnen ist. Diese große Herausforderung, die durch diese Sichtweise der Bildung als Ware entsteht, wird noch komplizierter durch weitere große Hindernisse, vor denen die Bildung steht. Ich werde hier nur einige dieser Hindernisse nennen, die ich in den letzten Jahren meiner Tätigkeit erfahren habe und mit denen auch Sie möglicherweise zu tun haben.

Das erste dieser Hindernisse ist die Realität der Kinderarbeit. Und wir sprechen nicht nur von der bezahlten Kinderarbeit, sondern auch von der häuslichen Kinderarbeit und der Kinderarbeit, die nahezu unter Bedingungen der Sklaverei stattfindet. Etwa 250 Millionen Kinder weltweit, von denen die Mehrheit nicht einmal das 10. Lebensjahr vollendet hat, werden dadurch von der Schule abgehalten. Es gibt gute Praxisbeispiele, um dieser Geißel zu begegnen. Das sind Programme, wie z.B. aktuell in Paraguay, die es ermöglichen, den Kindern, die auf den Straßen arbeiten, Chancen zu bieten, oder wie das neue Stipendien-Programm für Mädchen und junge Frauen, das in Bangladesch durchgeführt wird.

Aber diese Verhältnisse der Kinderarbeit stehen im Zusammenhang mit noch größeren Hürden, nämlich den ökonomischen Hürden, der die Bildung heute gegenüber steht. Für niemanden ist es ein Geheimnis, dass der Bildungshaushalt in der überwiegenden Mehrheit der Länder der Welt sehr niedrig ist. Die nationalen Haushalts-

mittel für die Bildung stehen in den Prioritätenlisten an letzter Stelle. Der Mangel an finanziellen Mitteln wirkt sich direkt als Unfähigkeit der Regierungen aus, Schüler und Schülerinnen mit Schulbüchern, mit sicherer Schülerbeförderung, mit angemessener Infrastruktur, Schultischen, Stühlen, Schulmaterial und Schulessen zu versorgen. In der Region, aus der ich komme, Lateinamerika, ist es so, dass in vielen Ländern das Schulessen die einzige Mahlzeit ist, die die Schüler und Schülerinnen am Tag erhalten. Deswegen ist das Schulessen auch eine grundlegende Voraussetzung, um Jungen und Mädchen in die Schule zu bekommen und so das Recht auf Bildung zu garantieren.

Das Fehlen einer ausreichenden finanziellen Unterstützung arbeitsloser Eltern ist eine Geißel nicht nur in Entwicklungsländern, sondern auch in entwickelten Ländern. Deutschland zum Beispiel ist ein Land mit etwa 1,5 Millionen Menschen in finanziellen Schwierigkeiten, die eine grundlegende finanzielle Unterstützung benötigen, damit ihre Kinder erfolgreich in die Schule gehen können. Erfahrungen mit an Bedingungen geknüpfte Transferleistungen in den letzten Jahren in Brasilien und ganz aktuell in Mittelamerika, in Mexico und Paraguay haben Vorbildcharakter, denn die Familien erhalten hier finanzielle Unterstützung unter der Bedingung, dass ihre Kinder zu Schule gehen.

Aber in finanzieller Hinsicht vielleicht die größte Hürde für die Bildung sind die Schulgebühren. 27 Länder, die definitiv bis zum Jahr 2015 nicht die allgemeine Grundschulpflicht verwirklicht haben werden, erheben aktuell Schulgebühren. Diese Schulgebühren werden nicht nur wegen mangelnder Einsicht der Regierungen in die Notwendigkeit der Verwirklichung des Rechts auf Bildung erhoben, sondern deshalb, weil es sich um Länder handelt, deren Wirtschaft strukturell so geschwächt ist, dass die gesellschaftlichen Kosten der Bildung auf die Familien abgewälzt werden, um wenigsten auf diese Weise einen gewissen Zugang zur Bildung garantieren zu können.

An dieser Stelle muss an die vier Verpflichtungen erinnert werden, die die Staaten gemäß des internationalen Rechts der Menschenrechte in Bezug auf die Bildung haben. Die erste Verpflichtung besteht darin, Bildung durch den Bau von Schulen, durch die Ausbildung guter Lehrer und Lehrerinnen sowie durch die Bereitstellung von Lernmitteln verfügbar zu machen. Diese Verpflichtung der Verfügbarkeit von Bildung in formaler Hinsicht ist die grundlegende Basis für Bildungsprozesse. Aber der Bau von Schulen reicht nicht, denn der Staat hat auch die Verpflichtung, den Menschen den Zugang zu diesem Bildungsangebot zu ermöglichen. Mit besten Schulgebäuden hat man nichts erreicht, wenn Menschen mit körperlichen Behinderungen nicht in diese Schulgebäude hinein gehen können.

Zugänglichkeit bezieht sich nicht allein darauf, dass Bildung physisch zugänglich sein muss, sondern eben auch finanziell. Zugang zu Bildung setzt auch die finanziellen Möglichkeiten voraus, die es den Familien tatsächlich erlauben, für die Bedürfnisse ihrer Kinder aufkommen zu können. Zusätzlich zu diesen zwei grundsätzlichen Voraussetzungen Verfügbarkeit und Zugänglichkeit hat der Staat die Verpflichtung, eine Bildung anzubieten, die sich an die besonderen Bildungsbedürfnisse von Menschen mit Migrationshintergrund, mit einer anderen ethnischen Herkunft, mit einer anderen Muttersprache als der offiziellen Amts- und Schulsprache anpassen kann. Diese Anpassbarkeit des Bildungsprozesses an die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen muss vervollständigt werden durch eine Art von Bildung, die von optimaler Qualität und außerdem geeignet ist. Wenn wir von Geeignetheit sprechen, sprechen wir von der Notwendigkeit, dass es sich um eine Bildung handelt, die kulturell verankert ist, d.h. die vollständig respektvoll gegenüber den kulturellen und sozialen Besonderheiten der Person ist, die lernt.

All diese Hindernisse befinden sich genau betrachtet in einem patriarchalen Bezugsrahmen. Mit Patriarchat oder Patriarchalismus ist nicht allein der Prozess des Dominierens der Männer über die Frauen gemeint, sondern Patriarchalismus meint mehr noch einen Bezugsrahmen, innerhalb dessen Menschen in Situationen der Ungleichheit wahrgenommen werden. Tatsächlich handelt es sich um eine Ideologie, die Menschen zueinander in Machtbeziehungen setzt. Insofern meint Patriarchat auch jene Herrschaft, die Menschen ohne Behinderungen über Menschen mit Behinderungen ausüben. Menschen, die ohne Behinderungen leben, scheinen davon auszugehen, dass sie ein Recht haben, die Bedingungen festzulegen unter denen Menschen mit Behinderungen zu lernen haben.

Diese grundlegende Ideologie schafft Verhältnisse des Nachteils, der Asymmetrie, die in unserem Bildungssystem immer wieder reproduziert werden. Es handelt sich gewissermaßen um einen ideologischen Überbau, der alle gesellschaftlichen Beziehungen bestimmt. Deshalb ist es so wichtig, dass wir ausgehend von der persönlichen Erfahrung der Menschenrechte einen Übergang schaffen können, weg von diesem patriarchalen Bezugsrahmen hin zu einem Bezugsrahmen, der uns erlaubt, eine Kultur der Menschenrechte aufzubauen. Diese patriarchale Superstruktur hat gewissermaßen alle unsere sozialen, ökonomischen und kulturellen Beziehungen sowie unser Verständnis von Gesellschaft, von Staat und sicherlich auch unser Konzept des Bildungssystems bestimmt.

Die patriarchalen Asymmetrien haben zusammen mit den Auswirkungen des globalen Neoliberalismus die falsche Idee gefördert, dass das Ziel der Bildung ein makroökonomisches sei, nämlich das Wirtschaftswachstum. Viele Programme der Weltbank beispielsweise begründeten die Alphabetisierung der Frauen mit dem Ziel, das Pro-Kopf-Wirtschaftswachstum zu steigern. Als ob wirtschaftliches Wachstum etwas mit Armutsreduktion zu tun hätte! Wir haben gesehen, dass genau das Gegenteil der Fall ist. Je höher in vielen Ländern der Welt das wirtschaftliche Wachstum war, umso größere Armut ging damit einher.

Wir müssen also entschieden die Idee zurückweisen, dass es das Ziel der Bildung wäre, den Interessen der Arbeitgeber zu entsprechen. Natürlich gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildung und Ökonomie. Aber dies bedeutet nicht, dass wir die Bildungsziele auf die rein utilitaristische Ausrichtung auf das Wirtschaftswachstum reduzieren dürfen.

Was sind die Ziele der Bildung? Sie sind seit Jahren im Rahmen des internationalen Rechts der Menschenrechte und ihrer Instrumente festgelegt worden: Bildung zielt darauf ab, Wissen und Erkenntnis zu schaffen, um dem Leben Würde zu verleihen. Das sind schlichte und einfache Worte, aber sie bringen das Ziel der Bildung auf den Punkt. Dem Leben Würde zu verleihen, hat sicherlich zu tun mit dem Aufbau egalitärer Verhältnisse im Wirtschaftlichen, im Sozialen und im Kulturellen.

Ich werde kurz auf das schwerwiegende Problem eingehen, das sich ergibt, wenn die Bildung auf ein Instrument im Dienste der Ökonomie reduziert wird. Erstens weil man die Bildung nicht als Recht sieht, sondern einfach als Dienstleistung. Und wenn man die Bildung nur als Dienstleistung begreift, kann die Bildung nicht in einen Zusammenhang gebracht werden mit der Entwicklung öffentlicher Programme, die die Voraussetzung für die Verwirklichung der Menschenwürde sind. Zweitens, wenn man die Bildung nicht als Recht sieht, dann nützt sie auch nicht, eine Zivilgesellschaft zu fördern, die sich der Menschenwürde verpflichtet fühlt. Drittens, wenn man die Bildung nicht als Recht sieht, dann ist sie auch nicht justiziabel, d.h. vor Gerichten einklagbar. Und im Falle Deutschlands müsste diskutiert werden, ob dies möglich ist. Aber in anderen Ländern, die ich besucht habe, ist Bildung nicht einmal ein Recht, das in der Verfassung verankert ist. Die Menschen können dort nicht gegen die Verletzung der vier staatlichen Bildungsverpflichtungen klagen, die ich gerade beschrieben habe.

Wenn Bildung nicht als Recht angesehen wird, bedeutet dies, dass sie eingestellt, verweigert und verkauft werden kann. Und wenn Bildung verkauft wird, bedeutet dies, dass jene Familien, die sie nicht bezahlen können, zu Nichtwissen und lebenslangem Analphabetismus verurteilt sind.

Die utilitaristische Ausrichtung der Bildung hat sehr viele Probleme in der Welt geschaffen. 56 % der Weltbevölkerung im Schulalter leben noch in Ländern, in denen die Gleichberechtigung der Geschlechter nicht erreicht wurde. Die Gleichberechtigung der Geschlechter war eines der Millenniums-Entwicklungsziele für das Jahr 2005. Nun hatten 2005 aber 94 von 127 Ländern, über die Informationen vorlagen, die Gleichstellung der Geschlechter nicht erreicht. Hinzu kommen tausende von Kindern der Roma, hinzu kommen die in Europa diskriminierten Migranten, hinzu kommen die hunderttausende Schüler und Schülerinnen in Nord- und Südamerika, die unter Armut und Ungerechtigkeit leiden. Hinzu kommen selbstverständlich auch die 25 % der Menschen über 15 Jahre, die aktuell immer noch in meiner Region, in Mittelamerika, mit Analphabetismus leben müssen.

Im Falle Deutschlands hatte ich während meines offiziellen Besuchs in 2006 die Gelegenheit festzustellen, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund benachteiligt werden. Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind in der Hauptschule überrepräsentiert und im Gymnasium unterrepräsentiert. In Städten wie München haben ein Drittel der Menschen in Arbeitslosigkeit einen Migrationshintergrund. Und man muss sehen, dass die demografische Zusammensetzung der Bevölkerung dieses Landes sich in den nächsten 30 Jahren radikal verändern wird, aber wir diesem Teil der deutschen Bevölkerung mit Migrationshintergrund keine Chancen bieten. Das bedeutet, es gibt eine ernste Verpflichtung und auch eine ernste Gefahr, die Entwicklungsmöglichkeiten dieses Landes zu gefährden.

In vielen Ländern wachsen die Militärhaushalte immer noch auf Kosten und zum Schaden der Bildung. Viele entwickelte Länder, die auf ihre Friedfertigkeit stolz sind, verwenden bedeutende Ressourcen auf die Produktion von Waffen. Diese Waffen werden an Länder verkauft, die die Bildungshaushalte reduzieren, aber mit hohen Haushaltsansätzen ihre Armee finanzieren. Es gibt also auf der einen Seite einige unterentwickelte Länder, die den Erlass ihrer Auslandsschulden zugunsten von Investitionen in Bildung aushandeln, und andererseits entwickelte Länder, die im Austausch für Analphabetismus militärische Aufrüstung anbieten. So wird selbst bei optimistischsten Projektionen das Ziel der Verwirklichung der allgemeinen Grundschulpflicht, dessen Erreichen für das Jahr 2015 vorgesehen ist, mindestens 10 Jahre länger als erwartet dauern. Denn 2015 werden immer noch 47 Millionen Jungen und Mädchen nicht zur Grundschule gehen und 47 Länder werden das Ziel einer allgemeinen Schulbildung praktisch bis Mitte dieses Jahrhunderts nicht erreichen. In diesen Ländern haben außerdem 75 % der Schüler und Schülerinnen auch keine alphabetisierten Mütter.

Ein weiteres weltweites Problem sind die fehlenden Chancen für Menschen mit Behinderungen. Nur etwa 1 bis 5 % der Menschen mit Behinderungen erhalten Möglichkeiten zur Bildung. Und diejenigen, die Bildungsmöglichkeiten haben, gehen normalerweise auf die sogenannten Sonderschulen. In Hinblick auf die Verwirklichung der Menschenrechte haben die Sonderschulen für Menschen mit Behinderungen in Wirklichkeit eine segregative Wirkung und stellen außerdem ein großes Hindernis für diese Menschen dar, ein erfülltes Leben führen zu können. Segregative Systeme stehen ganz allgemein der Menschenwürde entgegen. Behinderung ist keine Eigenschaft, die den Menschen anhaftet, die unterschiedliche Fähigkeiten haben. Behinderung ist eine Bezeichnung, die die Gesellschaft diesen Menschen aufzwingt. Dies habe ich richtig verstanden, als man mir die mathematische Formel der Behinderung erklärt hat. Diese Formel multipliziert den Grad der körperlichen Einschränkung mit dem Grad der Reaktion der Umgebung. Also wenn eine Person eine körperliche Einschränkung mit dem Grad 2 hat und die Reaktion der Umgebung den Grad 2, so wird sich als Behinderung der Grad 4 ergeben. Eine Person mit der Einschränkung 1 und der Umgebungsreaktion 10 hat einen Behinderungsgrad 10. Wenn jedoch eine

Person einen körperlichen Einschränkungsggrad 10 hat, der sehr hoch wäre, aber einen Grad der Umgebungsreaktion von 0, nun, dann würde es keine Behinderung geben. Das ist die große Verpflichtung und die große Herausforderung, vor denen unsere Gesellschaften gegenwärtig stehen: den Menschen mit Behinderungen einen Reaktionsgrad 0 anzubieten. Aber die Bildungssysteme segregieren nicht nur die Jungen und Mädchen mit Behinderungen, sondern verhindern auch, dass Menschen, die keine Behinderungen haben, von den Erfahrungen dieser anderen Menschen lernen. Das heißt, zweifellos ist die Strafe der Segregation eine Strafe für alle. Daraus ergibt sich auch, dass die Bildungssysteme noch einer utilitaristischen Rationalität folgen, die an Exklusionsprozessen gegenüber Menschen festhält, die nicht bestimmten Stereotypen entsprechen.

Dies zwingt uns auch über die Ziele der Bildung - und nicht nur über die Zugangsmöglichkeiten zur Bildung - nachzudenken. Zum besseren Verständnis möchte ich ein Beispiel anführen und aus einer Statistik der UNESCO zitieren. Im Jahr 2000 gab es etwa 120 Millionen Kinder außerhalb der Schulen und ungefähr 800 Millionen erwachsene Analphabeten. Im Jahr 2007 feierte die UNESCO ihre besten Galaempfänge und teilte mit, dass es nicht mehr 120, sondern 78 Millionen Jungen und Mädchen sind, und dass es nicht mehr 800 Millionen erwachsene Analphabeten, sondern 720 Millionen gibt. Also sagte man uns, dass es große Fortschritte hinsichtlich des Zugangs zur Bildung gegeben hat. Aber niemals zuvor hat es so viele gebildete Menschen gegeben, die so viele andere getötet haben. Niemals zuvor haben so viele Gebildete so viel Schaden in der Umwelt angerichtet. Gemäß der Weltgesundheitsorganisation war das 20. Jahrhundert das gewalttätigste Jahrhundert der Menschheitsgeschichte. Niemals zuvor haben wir so viele Arten vernichtet. Es gibt keine Anzeichen für eine frühere Erderwärmung, die eine solche Gefahr für unsere Art und alle anderen Arten bedeutet hätte.

Und so ergibt sich die entscheidende Frage für uns: Bildung für was? Wofür wollen wir Bildung? Um Ungerechtigkeiten zu verfestigen, um uns gegenseitig umzubringen? Dafür wollen wir Bildung? Sie sehen also, dass der Zugang zu Bildung nicht ausreicht, um das Recht auf Bildung zu garantieren. Mehr noch, der Zugang zu einem Bildungssystem, das besondere Bedürfnisse missachtet, das Kulturen missachtet, das die Chancen für Menschen mit Migrationshintergrund missachtet, das die Rechte von Menschen mit Behinderungen missachtet, der Zugang zu einem solchen Bildungssystem verstärkt die Verletzung der Menschenrechte. Das heißt, die einzige notwendige, relevante und nützliche Bildung ist jene, die die Grundlagen legt für den Respekt und die Entwicklung der Menschenrechte; dies ist eine Bildung hoher Qualität. Denn unter Qualität der Bildung verstehen wir nicht nur schulische Leistungen. Wir verstehen darunter auch unsere Fähigkeit, Wissen aufzubauen, das uns hilft, menschliches Leben würdig zu gestalten.

Bildungsqualität kann nicht auf eine Quantifizierung von schulischer Effizienz und Leistung reduziert werden. Die Perspektive der Menschenrechte erlaubt dem Bildungssystem seine eigentliche Aufgabe zu erfüllen, nämlich die Sicherstellung einer Bildung hoher Qualität für alle. Menschenrechtsbildung ist eine Voraussetzung für die Qualität von Bildung. Und wenn wir von Menschenrechtsbildung sprechen, sprechen wir nicht allein von Lehrplänen, sondern von der Notwendigkeit, den gesamten Bildungsprozess zu verändern und auf die Menschenrechte zu beziehen. Dabei geht es nicht nur um die Gewährung des Zugangs, sondern auch um den dynamischen Aufbau gegenseitigen Respekts zwischen Lehrern und Schülern, um den Aufbau von Informationsangeboten, die brauchbares Wissen vermitteln, um den Aufbau von Fertigkeiten, von Werten, die notwendig für den Verwirklichung der Menschenwürde sind.

Die Agenda der Menschenrechte liegt nicht im Sudan, natürlich auch im Sudan, aber außer im Sudan, außer im Kongo, außer in Guatemala, in Costa Rica und in Nicaragua eben auch in Oldenburg. Die Agenda der Menschenrechte liegt in Ihren Familien, in Ihren Gemeinden und in Ihren wichtigen Beziehungen als Menschen, die sich dem Leben verpflichtet fühlen. Das ist die Vision der Menschenrechte, die wir entwickeln müssen. Und ohne Sie ist diese Mission unmöglich. Wir brauchen das Engagement eines jeden von Ihnen.

Zum Schluss möchte ich Ihnen eine Geschichte erzählen, um nicht zu sehr zu langweilen. Ich erzähle diese Geschichte gerne, wenn ich über das Menschenrecht auf Bildung rede, das heißt, ich erzähle sie eigentlich immer. Es geht um ein Vorkommnis bei den Paralympics. Die Paralympics sind eine Olympiade, an der Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen teilnehmen und die direkt, glaube ich, im Anschluss an die Olympiade stattfinden. Also, am Start des 400-Meter-Laufs standen Jungen und Mädchen, Jugendliche und junge Erwachsene gemeinsam, bereit für den Lauf. Es war das Finale. Der Schiedsrichter gab den Startschuss und das Rennen begann. Plötzlich stolperte und fiel ein Mädchen, das am Ende des Rennens lief. Man stelle sich die Verzweiflung und Enttäuschung im Gesicht dieses Mädchens angesichts ihrer langen, harten Vorbereitungszeit auf diesen Wettkampf vor, sie war am Boden ohne überhaupt das Rennen zu Ende gebracht zu haben. Vielleicht deshalb oder aus einem anderen Grund, den wir nicht kennen, und weil es im Stadion ganz still geworden war und alle erschrocken auf das Mädchen blickten, halten die anderen Läufer plötzlich an, drehen sich um und schauen auf das Mädchen. Und zusammen gehen alle zum Mädchen, helfen ihr aufstehen und laufen gemeinsam über die Ziellinie.

Aus dieser Geschichte aus dem wirklichen Leben lassen sich einige wichtige Lehren ziehen, die ich an diesem Vormittag gerne mit Ihnen teilen möchte. Die erste ist: Bildung ist kein Wettbewerb und kein Geschäft. Der Erfolg einer Person kann in der Bildung nicht auf dem Misserfolg einer anderen Person aufgebaut sein. Das Wissen ist ein Gemeingut der Menschheit. Das Lernen bereitet uns auf das Leben vor. Wenn wir es einer Person unmöglich machen zu lernen, verurteilen wir sie nicht nur zum Tode, sondern erniedrigen wir damit alle Menschen. Das einzige, was man als Voraussetzung für die Bildung mitbringen muss, ist zu atmen, sonst nichts.

Die zweite Lehre, die man aus dieser Geschichte ziehen kann: Oft sind die besten Lehrer und besten Lehrerinnen die Jungen und Mädchen, Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst. Deshalb sage ich: Es leben die Schüler und Schülerinnen! Es leben die Schüler und Schülerinnen, weil sie uns helfen die einfachen Antworten auf Probleme zu finden, die wir Erwachsene kompliziert gemacht haben. Es leben die Jungen und Mädchen! Denn sie geben uns eine Lebenseinstellung zurück, die wir verloren haben. Sein wie Kinder, bedeutet für unsere Lernprozesse die Möglichkeit über die Grenzen unserer eigenen Körper hinauszuwachsen. Wenn wir mit den Asymmetrien in den Klassenzimmern brechen, bedeutet dies das Öffnen von Toren in eine Kreativität der menschlichen Evolution hinein. Denn diese Kinder und Jugendlichen werden in sehr kurzer Zeit unsere Plätze einnehmen. Und wenn wir ihren Gefühlen und Ideen kein Platz einräumen, werden wir weiter auf eine bessere Zukunft warten müssen; aber wir können nicht mehr warten in dieser Welt.

Die dritte Lehre ist, wenn wir einen Blick zurück auf die Menschheitsgeschichte werfen, dass tatsächlich die größten Veränderungen, die wichtigsten Brüche in der Welt von jenen kamen, die anders sind. Sie kamen nicht aus der Masse, sondern von jenen, die anders waren und unterdrückt wurden. Von ihnen, denen man Chancen verweigert hat, kamen historisch gesehen die entscheidenden Veränderungen in der Welt. Ihnen ihre Rechte zu garantieren ist nicht nur ein ethisches Gebot und eine gute soziale Moral, sondern auch die entscheidende Garantie dafür, dass unsere Erde weiter existieren kann.

Und die letzte Lehre, die ich persönlich aus dieser Geschichte gezogen habe, ist, dass wir auch das unbestreitbare Recht haben zu wissen, dass jedes Mal, wenn wir fallen - und wir fallen immer - wir auch das Recht haben zu erwarten, jemand anderer wird uns helfen aufzustehen. So sieht eine solidarische Gesellschaft und eine Gesellschaft der Menschenrechte aus. Danke schön.“

2. Erster Podiumsbeitrag von Vernor Muñoz

Die Menschenrechte sind nicht nur konkrete Verpflichtungen der Staaten, sondern auch ein Projekt der Gesellschaft. Das bedeutet, dass die Menschenrechte historisch und aktuell immer weiterentwickelt wurden und weiterentwickelt werden. Deshalb gibt es auch immer wieder neue Menschenrechtskonventionen und Menschenrechtsinstrumente. Denn wir lernen aus den Herausforderungen und unseren eigenen Zielsetzungen. Dies ist der Weg, den notwendigerweise jedes Land gehen muss, denn es gibt auf den unterschiedlichsten institutionellen Ebenen klare Verpflichtungen.

Deutschland hatte immer institutionelle Lösungen für anstehende Probleme. Dies ist, glaube ich, sehr positiv und muss hervorgehoben werden. Als ich 2006 nach Deutschland kam, fielen mir zwei Dinge besonders auf. Zum einen wurde ich von der Presse als Bildungs-Messias, aber auch als Bildungs-Sheriff angekündigt. Eine eher rassistische Presse fragte in etwa, wie ein Eingeborener Mittelamerikas dazu käme, das Land Humboldts zu belehren. Eine andere Anekdote ergab sich, als sich mir am Flughafen ein Journalist näherte und mit wütendem Gesicht sagte, wie mir einfallen könne, dass Bildung etwas mit Menschenrechten zu tun habe. Diese Erfahrungen hatten mich gewarnt, wie man meinen Besuch auffassen könnte. Aber dies schüchterte mich nicht ein, sondern ich begriff vielmehr, vor welchen Herausforderungen das Land noch stand.

Und eine dieser Herausforderungen hat mit den Verpflichtungen des Staates zu tun. Eine fundamentale staatliche Verpflichtung ist die Entwicklung und Förderung des Rechts auf Bildung. Es sind Verpflichtungen des deutschen Staates, die eine internationale, aber auch eine nationale Bedeutung haben. Diese Verpflichtungen sind eindeutig definiert in den Instrumenten, an denen der deutsche Staat teilnimmt. Wenn wir zum Beispiel von den Rechten der Eltern sprechen, darüber entscheiden zu können, welche Art der Bildung ihre Kinder brauchen, sprechen wir von einer Norm, die im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte steht.

Dies ist nicht irgendein Einfall des Bildungs-Sheriffs, sondern eine Regel, eine Norm des internationalen Rechts, dem sich auch Deutschland angeschlossen hat. Wenn wir über Maßnahmen reden, die die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen fördern, sprechen wir über die Kinderrechtskonvention, der sich auch Deutschland angeschlossen hat. Wenn wir über die Notwendigkeit der Verwirklichung einer inklusiven Bildung sprechen, haben wir die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der sich auch Deutschland angeschlossen hat. Es geht darum, die internen Maßnahmen festzulegen, die notwendig sind, um diese Rechte zu verwirklichen, die Rechte der hier lebenden Menschen und Verpflichtungen des deutschen Staates sind. Wenn wir vom deutschen Staat sprechen, reden wir von der Bundesregierung, aber ebenso von den Bundesländern - also vom deutschen Staat, seiner politischen Struktur und seiner Einwohnerschaft. Deshalb muss man auch darauf bestehen, dass wir alle dafür verantwortlich sind, diese Rechte zu verwirklichen.

Es gibt offensichtlich Schwierigkeiten bei der Verwirklichung dieser Rechte. Ein Hindernis ist das Prinzip der aktiven Teilhabe, das grundlegend für die deutschen Schulsysteme ist. Denn man hat aktive Teilhabe als Möglichkeit verstanden, die üblichen Fähigkeiten zu entwickeln, die Menschen ohne Behinderungen haben. Wenn man an diesem Prinzip festhält, wird man schwerlich in diesem Land zu einer inklusiven Bildung kommen können. Ein weiteres Hindernis ist, dass anscheinend ein großer Teil der Lehrkräfte, die für die Schullaufbahnpflichtungen im Lebensalter von 10 Jahren zuständig sind, pädagogisch nicht ausreichend auf diese Aufgabe vorbereitet sind. So kann es tatsächlich bei diesen Schullaufbahnpflichtungen zu vielen Ungerechtigkeiten kommen, da notwendige pädagogische und psychologische Voraussetzungen nicht gegeben sind.

Aber andererseits müssen wir auch klar sehen, dass die Bildung nicht Probleme lösen kann, die von der Politik gelöst werden müssen. Das Fehlen einer inklusiven Politik kann nicht in den Schulen gelöst werden, sondern ist ein Thema der Bildungspolitik - und über Bildungspolitik entscheiden die Politiker. Deshalb brauchen wir auch für die staatlichen Institutionen eine Alphabetisierung im Bereich Menschenrechte – nicht nur in diesem Land, sondern allgemein.

Wie können wir das Bildungssystem in ein wirklich inklusives System umwandeln? Ich glaube, wir müssen nur eine einzige Kleinigkeit ändern, nur eine kleine Sache, nämlich alles. Nun ja, dies ist halb Scherz, halb Ernst, aber sicherlich kann das Bildungssystem nicht das gleiche bleiben. Wir können nicht einfach behaupten, dass wir von heute auf morgen Inklusion haben, ohne dass es einen Wechsel in der Struktur des Bildungssystems gegeben hätte. Die Bildungssysteme entstanden historisch genau zu der Zeit, als auch die Fabriken, Gefängnisse und psychiatrische Anstalten auftauchten. Sie waren also ursprünglich gedacht zur Disziplinierung der Arbeitskraft auf dem Markt; dieses System entstand damals weltweit, und nicht nur in Deutschland. Es ist ein System, das allergisch auf Vielfalt reagiert hat.

Also können wir nicht davon ausgehen, dass es heute den Anforderungen der Inklusion entspricht, wenn wir an diesem System nichts ändern. Wie kann man zum Beispiel von einem Lehrer in Afrika, der 60 Schüler und Schülerinnen in der Klasse hat, einfordern, er müsse sich von einem Tag auf den anderen zusätzlich in der Klasse auch kümmern um vier Schüler und Schülerinnen mit Asperger Syndrom, fünf Taube, zwei Blinde, nun, das ist einfach unmöglich. Wir brauchen ein System des Übergangs, das es uns erlaubt, das Beste des Förderschulsystems in das Regelschulsystem einzubeziehen. Diesen Prozess des Übergangs kann man nicht in einem Jahr vollziehen, hier bedarf es vieler Überlegungen. Ich verstehe sehr gut, dass viele Eltern, die Kinder mit Behinderungen haben, befürchten, es könne zu Verschlechterungen der Qualität bei den Diensten kommen, die jetzt von den Einrichtungen des Förderschulwesens angeboten werden. Deshalb muss man deutlich machen, dass man auch innerhalb des Regelschulsystems Dienste gleich hoher Qualität anbieten könnte, von denen zudem auch Schüler und Schülerinnen ohne Behinderungen etwas hätten. Das ist möglich, ich glaube, das könnte man wirklich erreichen. Alle Menschen haben einen besonderen Förderbedarf, alle, dafür braucht man keine Behinderung, denn wir lernen alle unterschiedlich. Wir müssen nach Möglichkeiten suchen, wie diese Diversität in Bildungsprozesse umgesetzt werden kann.“

3. Zweiter Podiumsbeitrag von Vernor Muñoz

Frage des Moderators Christian Füller: „Könnte man die Bundesländer, ich sage ausdrücklich in Bezug auf ihre offensive Nichteinhaltung von UN-Konventionen, von internationalen Standards, als kleine Schurkenstaaten bezeichnen?“

„Ich würde diesen Begriff nicht verwenden. Aber ich würde darauf bestehen, dass es Verpflichtungen der Staaten gibt. Aber nicht nur Staaten und Beamte sind verpflichtet, die Menschenrechte zu verwirklichen. Wenn wir das nicht begreifen, werden wir nie einen wesentlichen Fortschritt in der Verwirklichung des Rechts auf Bildung haben. Ein weiterer Aspekt ist, dass die staatlichen Verpflichtungen in Bezug auf das Bildungsrecht und allgemein in Bezug auf die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte „progressive Rechte“ genannt werden. Progressivität (ein Begriff aus dem kalten Krieg) meint, dass die Staaten entsprechend ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten Rechte progressiv, kontinuierlich fortschreitend, verwirklichen müssen. Die Staaten sind dabei verpflichtet, im Rahmen ihrer Möglichkeiten das Maximum der vorhandenen Ressourcen einzusetzen; es wird nichts Unmögliches verlangt.

Das Problem dabei ist, dass man das Prinzip der Progressivität in der Praxis als Berechtigung interpretiert, nicht allen staatlichen Verpflichtungen nachzukommen. Deshalb ist es auch wichtig, dass wir bei den Mechanismen der Einklagbarkeit und Anspruchsberechtigung hinsichtlich dieser Rechte Fortschritte machen, wie zum Beispiel beim kürzlich verabschiedeten Zusatzprotokoll zum Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, das dem zuständigen Überwachungsausschuss erlauben wird, sich Fällen von Verletzungen des Rechts auf Bildung anzunehmen, die ihm zur Kenntnis gelangen. Also es gibt kleine Fortschritte. Aber wir sind, so scheint mir, weit davon entfernt, Fälle vor den internationalen Strafgerichtshof zu bringen.

4. Dritter Podiumsbeitrag von Vernor Muñoz

„1949 schaffte Costa Rica seine Armee ab. Dies war eine gute Möglichkeit, einen großen Teil der Ressourcen, die man normalerweise für Krieg und Waffen verwendet, für soziale Dienste, insbesondere für Bildung und Gesundheit zu verwenden. Dies führte dazu, dass Costa Rica gleich hohe Indices der Beschulung hatte wie entwickelte Länder. Doch die 6 % des Bruttoinlandsprodukts hat es in Wirklichkeit nie gegeben, das ist ein Mythos. Costa Rica hat dieses Ziel nie erreicht. Zurzeit beträgt der Bildungshaushalt in Costa Rica etwa 5,5 % des Bruttoinlandsprodukts, obwohl in der politischen Auseinandersetzung sogar von Erhöhungen bis zu 8 % gesprochen wird. Aber sicherlich zeigt dieses Beispiel, und das ist hervorzuheben, dass die Reduktion der Militärausgaben ein Ziel aller Länder sein müsste, jedoch aktuell nicht wahrnehmbar ist; man spricht noch nicht einmal von dieser Möglichkeit. Der Kampf gegen die Drogen ist im Wesentlichen darauf ausgerichtet, den Drogenhandel und die Drogenproduktion zu zerschlagen. Ebenso müsste sich der Kampf gegen den Krieg darauf konzentrieren, gegen die Rüstungsfabrikanten vorzugehen, die die Verantwortung - eine im Moment nicht thematisierte Verantwortung haben. Ich glaube, dass Costa Rica in dieser Hinsicht einen wichtigen Fortschritt gemacht hat.

Im Vergleich zu den Erfahrungen anderer Länder beginnt die Inklusion in meiner Region erst jetzt ein Thema zu werden. Es hat wichtige Fortschritte in der Gesetzgebung für Menschen mit Behinderungen gegeben. Dies ist zum Beispiel der Fall in Panama, das hier eine neuartige Gesetzgebung hat, ebenso wie mein Land und andere Länder hier bedeutsame Fortschritte machen konnten. Was die Umsetzung angeht, gibt es aber leider nicht viele gute Beispiele zu berichten. Hier, so scheint mir, haben wir noch einen weiten Weg vor uns. Es ist bedauerlich, dass ich keine gute Nachrichten über hier bedeutsame Erfahrungen vermelden kann, außer jenen Erfahrungen, die sich aus dem engagierten Willen der Lehrer und Lehrerinnen ergeben, denen die Bildungsprozesse in den Schulen übertragen worden sind.

5. Vierter Podiumsbeitrag von Vernor Muñoz

„Integration bedeutet, dass sich die Schüler an die Schule anpassen müssen, während Inklusion die Anpassung der Schule an die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen meint. Integration bedeutet, die physische Anwesenheit der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen in der Regelschule, aber nicht notwendigerweise ihre Beteiligung an allen Aktivitäten, an denen die übrigen Schüler und Schülerinnen teilnehmen. Inklusion bedeutet ein Lernen, in dem die Menschen sich in einem gemeinsamen Bildungsprozess befinden.“

6. Fünfter Podiumsbeitrag und Schlusswort von Vernor Muñoz

„Vielen Dank für das Schlusswort, auf das ich nicht mit eloquenten Worten vorbereitet bin. Aber ich möchte doch eines sagen: Viele der Menschen, die gegen ein inklusives und die Menschenrechte respektierendes System opponieren, sind genau das Produkt des Bildungssystems, das sie in früheren Jahren durchlaufen haben. Welchen Beweis will man noch? Ich frage mich, ob die Menschen, die jetzt in diesem Land politisch über Bildung zu entscheiden haben, damals in die Hauptschule oder Sonderschule gekommen sind oder wohl eher in eine Bildungseinrichtung, die mit großen Privilegien ausgestattet war und stark segregativ gewirkt hat.

Wenn wir über Reformen der Lehrpläne hinsichtlich einer inklusiven Bildung sprechen, müssen wir an erster Stelle berücksichtigen, dass die kognitiven Entwicklungen der Menschen und der Aufbau menschenrechtlicher Wertvorstellungen nicht zwei unterschiedliche Vorgänge sind. Sie sind aufs Engste miteinander verbunden. Schon Witkowski und Piaget haben gezeigt, dass die Entstehung und der Aufbau von Wissen das Ergebnis eines sozialen Prozesses ist. Aus dieser Sicht scheint es mir drei große Herausforderungen zu geben, die für die Inklusion in der Bildung zu berücksichtigen sind:

Erstens muss die Perspektive der Menschenrechte weiterentwickelt werden. Dabei geht es nicht nur um die Einbeziehung der wichtigsten Prinzipien der Menschenrechte in die Lehrpläne, sondern auch darum, dass die Menschenrechte in der Schule und in der Schulentwicklung erlebbar sind.

Zweitens scheint mir die Entwicklung einer wirklich interkulturellen Bildung grundlegend zu sein. Das bedeutet, dass andere Kulturen und Perspektiven als die der deutschen Kultur bewahrt werden müssen. Aus interkultureller Perspektive ist die Förderung der Sprachen von größter Wichtigkeit. Dabei geht es nicht nur um die Förderung der deutschen Sprache, denn dies ist das Land, in dem sich die Schüler und Schülerinnen mit ausländischer Herkunft entwickeln, sondern auch um die Förderung der Muttersprache. Studien des UNICEF-Forschungszentrums Innocenti haben gezeigt, dass Kinder, die in den ersten drei Schuljahren nicht in ihrer Muttersprache lernen, im kognitiven Bereich einen wesentlichen Nachholbedarf haben werden. Dies macht die Entwicklung der Bildung sicherlich komplizierter, aber es muss berücksichtigt werden.

Schließlich bedeutet Bildung das Erlernen von Fähigkeiten, die es uns ermöglichen, unsere Bedürfnisse zu befriedigen. Zu diesen Fähigkeiten gehört notwendiger Weise auch die Fähigkeit, dass die Menschen in der Lage sind, ihr Recht auf Bildung einzufordern. Ich habe ein wenig die Möglichkeit vermisst, dass Menschen mit knappen Mitteln sich an einen Ombudsmann wenden können, der ihren Rechten Geltung verschafft. Mir scheint, ein Schritt in dieser Richtung wäre, dass das Deutsche Institut für Menschenrechte auch diese Möglichkeit anbieten könnte für Menschen, die nicht wissen, an wen sie sich wenden können, um ihre Rechte einzufordern. Ich glaube, man muss die Möglichkeit sehen, dass die Menschen vor Gericht gehen und ihre Bildungsrechte einklagen, und wenn es in erster Instanz keine entsprechenden Urteile gibt, vor höhere Instanzen gehen und schließlich den Fall vor den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte bringen. Dies ist eine Option, auf die man nicht verzichten sollte.

Schließlich, so glaube ich, ist die Inklusion eine Verpflichtung aller Menschen. Die Absicht, Menschen zum Leben in Freiheit zu erziehen, ohne ein inklusives Bildungssystem zu haben, entspräche dem Vorhaben, das Fußballspielen in einem Aufzug zu trainieren – es ist unmöglich. Also mir scheint, wir müssen die Möglichkeiten in den Bildungsprozessen kontinuierlich erweitern. Dies ist sicherlich eine Aufgabe der Politiker. Es ist aber auch eine Aufgabe, die uns allen obliegt. Wir haben die Möglichkeit eine Welt zu schaffen, in die alle Menschen hineinpassen. Ich bedanke mich sehr für Ihre Geduld und Aufmerksamkeit. Und selbstverständlich komme ich immer gerne wieder nach Deutschland, solange Sie nicht auf die Idee kommen, mich Bildungspapst zu nennen.“



Neoliberale Reformen im konservativen Bildungsstaat



Dieser Artikel ist ein Auszug aus dem Bildungspolitik-Kapitel des Memorandum 2009 - Von der Krise in den Abstieg? Stabilisierung, Umbau, Demokratisierung der Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik. Wir danken der AG für die Möglichkeit, diesen Auszug bei Studis Online veröffentlichten zu dürfen. Das Buch ist erschienen bei PapyRossa, ISBN 978-3-89438-409-8.

In den Jahrzehnten nach 1945 hat die politische Macht der konservativen Parteien und ihrer Klientel eine egalitäre Reform des westdeutschen Bildungssystems verhindert. Der Sozialdemokratie und anderen linken Kräften in der Bundesrepublik gelang es nicht, ihre Interessen in der Bildungspolitik umfassend durchzusetzen. Die deutsche Bildungsstaatlichkeit scheint damit im internationalen Vergleich immer noch fest in einem konservativen Wohlfahrtsstaatsmodell verwurzelt (Esping-Anderson 1990). Man könnte also analog von einer konservativen Bildungsstaatlichkeit in Deutschland sprechen. Diese zeigt sich in verschiedenen Charakteristika des deutschen Systems: Die Bildungsabschlüsse (z.B. "Akademikerin" oder "Arbeiterin") sind in Deutschland von entscheidender Bedeutung.

Hinzu kommt, dass "Lebenschancen" zu großen Teilen über so genanntes institutionalisiertes kulturelles Kapital (Bourdieu 1997) vermittelt werden. Nach Gottschall kann das deutsche Bildungssystem, dessen zentrale Elemente die "Trennung von Bildung und Erziehung", die "Orientierung am männlichen Einernährermodell" oder die "klassische Drei- bzw. Mehrgliedrigkeit des Schulsystems" sind, als "erwerbssystemorientiert, standardisiert und stratifiziert" beschrieben werden (Gottschall 2002, Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik 2006). In der Konsequenz führt das zu der aus dem internationalen Vergleich bekannten, extrem starken sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems bei quantitativ und qualitativ vergleichsweise geringem durchschnittlichen Output.

Zunehmende Kommerzialisierung des Bildungssystems und Auswirkungen neoliberaler Reformen

Von neoliberaler Seite wurde für den Bildungssektor die Marktsteuerung als ressourceneffizienter dargestellt. Schon seit längerem erfolgt mit den Kernelementen "Bepreisung und Budgetierung", "Privatisierung", "Modularisierung und Zertifizierung" und "Bereitstellung von Marktinformationen" eine zunehmende Kommerzialisierung des Bildungssystems (Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik 2006, S. 124f.). Im Bildungssystem, wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, wurde der konservative deutsche Wohlfahrtsstaat durch die Übertragung von Elementen des liberalen Wohlfahrtsstaates um- und abgebaut (z.B. Hartz IV). Dies hatte verheerende Auswirkungen in Bezug auf die Entwicklung der Armut, die im internationalen Vergleich extrem angestiegen ist (OECD 2008).

Vor allem die Kinderarmut, gemessen an der Zahl der auf Sozialhilfe oder auf Sozialgeld angewiesenen Kinder, hat sich nach Angaben des Deutschen Kinderhilfswerks seit Einführung von Hartz IV im Jahr 2005 bis zum Jahr 2007 auf mehr als 2,5 Millionen Kinder verdoppelt (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2007). Diese Kinderarmut sorgt über das Entstehen von Bildungsarmut für sozial vererbte und neue Armut. Das ganze Ausmaß der Folgen dieser massiven Ausweitung von Kinderarmut wird sich erst mit einiger Verzögerung zeigen.

Vorsätzlicher Irrtum Marktsteuerung

Unter Ausblendung soziologischer Erkenntnisse wurden unter der ideologischen Annahme des Menschen als "homo oeconomicus" und in Zeiten von so genannten "knappen Kassen" weitere Strukturen im Bildungssystem umgebaut (z.B. der Hochschulbereich mit Studiengebühren und Exzellenzinitiativen). Die Politik will damit erreichen, dass Bildung als Ware be- und gehandelt werden kann, wobei der Charakter von Bildung als öffentliches Gut verschwindet.

Neoliberale fordern klassischerweise mehr "Autonomie" der Bildungseinrichtungen, mehr Wettbewerb z.B. durch Privatschulen, Bildungsgutscheine und -gebühren etc. Vorgegebenes Ziel ist es, im "Standortwettbewerb" nicht gegenüber anderen "Wirtschaftsstandorten" zurückzufallen. Des Öfteren wird versucht, diese Ideologie der Marktsteuerung im Bildungsbereich mit quantitativen Studien zu belegen. Die methodischen Mängel dieser Arbeiten wurden jedoch (zuletzt durch Schümer und Weiß) sehr einleuchtend dargestellt. So lässt sich z.B. "für die Mehrzahl der OECD-Länder – so auch für Deutschland – [...] bei angemessener Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler und der Schulen kein Leistungsvorsprung von Schülern privater Einrichtungen nachweisen" (Schümer/Weiß 2008, S. 46).

Erreichtes reales Ziel dieser neoliberalen Politik ist jedoch eine weitere Verschärfung der in der konservativen Bildungsstaatlichkeit angelegten sozialen Selektivität. Dies drückt sich z.B. darin aus, dass sich die Hochschulzugangquote im Vergleich zur Abiturientenquote schlechter entwickelt und die soziale Selektivität beim Hochschulzugang steigt (siehe z.B. Lehmann 2008). Nach der offiziellen Prognose der Kultusministerkonferenz haben sich trotz eines rasanten Anstiegs der Schülerinnen und Schüler, die die Schule mit Abitur oder Fachhochschulreife

verlassen, in den letzten fünf Jahren bis zu 230.000 junge Menschen weniger als erwartet für ein Studium eingeschrieben (Erziehung und Wissenschaft, 1/2009, S. 4).

Bildungsfinanzierung und die Merkelsche Bildungsrepublik

"Bildungspolitik ist der beste Sozialstaat" (FAZ.NET 2008), so argumentierte Bundeskanzlerin Merkel am 17.10.2008 im Deutschen Bundestag. In Grundzügen stellte sie dort zum ersten Mal die Agenda der "Bildungsrepublik Deutschland" vor. Ziel dieser "Bildungsrepublik Deutschland" sei es, so Merkel, Aufstiegschancen durch Bildung zu ermöglichen, damit Eigenverantwortung eingefordert und wahrgenommen werden kann. Hier sollen konzeptuell bildungsstaatliche Leistungen gegen sozialstaatliche Leistungen positioniert werden, um einen weiteren Abbau der sozialstaatlichen Leistungen zu begründen (siehe Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik 2007, S. 211- 214).

Dieses Ziel der Förderung der Aufstiegschancen sollte auf einem "Bildungsgipfel" mit allen Ministerpräsidenten der Länder beschlossen werden. Die Länder sollten sich auf diesem Gipfel dazu verpflichten, gemeinsam mit dem Bund den Anteil der gesamten (öffentlichen und privaten) Bildungsausgaben von 6,2 Prozent Anteil am BIP im Jahr 2006 auf sieben Prozent im Jahr 2015 zu erhöhen – was einer Steigerung der gesamten Ausgaben um gerade einmal 15 Milliarden Euro entspricht. Das wäre in etwa die Wiederherstellung der Bildungsfinanzierungsstandes von 1995 (6,9 Prozent) und keineswegs eine neue Bildungsoffensive (vgl. Bildungsfinanzbericht 2008, S. 78).

Auch im so genannten "internationalen Vergleich" steht Deutschland nach wie vor schlecht da. Dieser erfolgt anhand anderer Berechnungsgrundlagen als die Erhebung des Statistischen Bundesamtes. Danach betrug der Anteil allein der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP 2005 in Deutschland 4,5 Prozent und damit deutlich weniger als im OECD-Durchschnitt (5,4 Prozent). Um den OECD-Mittelwert zu erreichen, müsste Deutschland jährlich rund 22 Milliarden Euro mehr an öffentlichen Mitteln bereitstellen. Bis zu 63 Milliarden Euro wären erforderlich, um mit den Spitzenreitern Norwegen und Schweden (sieben Prozent) gleichzuziehen – und zwar ebenfalls jährlich!

Die Ministerpräsidenten ließen sich aber nicht einmal darauf festlegen, die aus dem Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler freiwerdenden Mittel im Bildungsbereich zu belassen. Bisher wurde durch den "Bildungsgipfel" nur eine Arbeitsgruppe gebildet, die bessere Möglichkeiten für Investitionen in die Bildung prüfen soll. Ein weiteres Mal zeigt sich der Bildungsföderalismus als ein großer Hemmschuh für eine positive Entwicklung der Bildungsausgaben.

Bildungsausgaben im "Konjunkturpaket II"

Auch das zur Bewältigung der Wirtschaftskrise verabschiedete Konjunkturpaket II über 50 Milliarden Euro trägt die Handschrift einer neoliberalen Umverteilungspolitik. Entgegen dem Konzept der "Bildungsrepublik Deutschland" als eine der behaupteten Grundlagen für eine nachhaltige Überwindung ökonomischer Krisen am Wirtschaftsstandort Deutschland beinhaltet das Konjunkturpaket gerade einmal 6,5 Milliarden Euro für "Bildung". Das Geld darf aber nicht in Lehrerstellen, pädagogisches Personal oder Lehrmaterialien gesteckt werden, sondern steht ausschließlich für die einmalige Investition in die Sanierung öffentlicher Bildungseinrichtungen zur Verfügung. Damit bleibt die Summe weit hinter den angekündigten 15 Milliarden Euro zurück. Der Sanierungs- und Modernisierungsbedarf im Bildungssystem wird dabei nicht einmal annähernd berücksichtigt.



Pressemitteilung OECD vom 08.09.2009

Bildung lohnt sich, gerade auch in der Krise

Tertiäre Ausbildung in Deutschland nimmt weiter zu, aber langsamer als im OECD-Mittel – Weiterbildung sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden

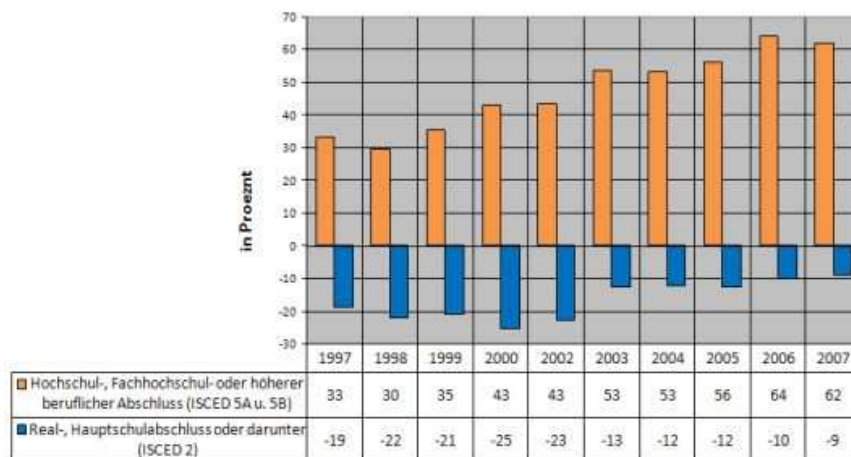
(Berlin/Paris – 8. September 2009) Der durch die Wirtschaftskrise zu erwartende Anstieg der Arbeitslosigkeit wird in den kommenden Jahren auch die Jobaussichten für junge Menschen verschlechtern. Umso mehr lohnt es sich für Schulabgänger, sich in dieser Zeit durch die Aufnahme eines Studiums weiter zu qualifizieren. Auf diese Entwicklung sollten die OECD-Länder vorbereitet sein und sie in ihrer Bildungsplanung berücksichtigen. Zu diesem Ergebnis kommt die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in der diesjährigen Ausgabe der Studie ["Bildung auf einen Blick"](#), die heute in Berlin vorgestellt wurde.

"Wenn Deutschland gestärkt aus dieser Wirtschaftskrise hervorgehen will, dann ist jetzt der Zeitpunkt, in Bildung und höhere Qualifikation zu investieren", sagte die OECD-Direktorin für Bildung, Barbara Ischinger, bei der Präsentation der Studie. „Dies gilt für die Erstqualifikation wie auch für die Weiterbildung.“

Schon vor dieser tiefsten Rezession der Nachkriegszeit wiesen ein wachsender Einkommensvorsprung sowie eine deutlich niedrigere Arbeitslosigkeit für Erwerbstätige mit tertiärer Ausbildung darauf hin, dass der Bedarf der Wirtschaft an Hochqualifizierten durch das deutsche Bildungssystem nicht ausreichend gedeckt wird. Zum ersten Mal legt die OECD in diesem Jahr detaillierte Berechnungen zu Bildungserträgen über die gesamte Erwerbsphase vor:

So können Männer in Deutschland, die nach Schulabschluss direkt ein Studium aufnehmen, in ihrer Erwerbszeit mit einem Einkommensbonus von durchschnittlichen 150.000 Euro (175.000 US-Dollar in Kaufkraftparitäten) brutto nach heutigem Wert rechnen. Für Frauen liegt der Einkommensbonus aufgrund niedrigerer Löhne und einer höheren Teilzeitquote bei 95.000 Euro (110.000 US-Dollar in Kaufkraftparitäten). Der OECD-Mittelwert liegt für Männer bei 186.000 US-Dollar und für Frauen bei 134.000 US-Dollar. In den USA, Italien und Ungarn sind die Einkommensprämien besonders hoch. In den nordischen Ländern ist der Einkommensvorsprung für Hochqualifizierte dagegen eher gering. (Siehe [Tabelle A8.2](#))

Grafik 3 - Einkommensvorteil bzw. -nachteil gegenüber Sekul-Schulabschluss oder abgeschlossener Berufsausbildung (ISCED 3 u. 4)
Deutschland



Besonders groß ist in Deutschland die Rendite, die sich aus der geringeren Arbeitslosigkeit bei Hochqualifizierten ergibt. Für Männer entspricht das einem weiteren Einkommensvorteil von 32.000 Euro (37.000 US-Dollar in Kaufkraftparitäten). Das ist nach Polen der höchste Wert in der OECD und vier Mal so hoch wie im OECD-Schnitt. Würde man auch noch die höhere Erwerbsbeteiligung von Hochqualifizierten berücksichtigen, dann fiel der Einkommensbonus noch höher aus. "Ein Studium ist langfristig ein guter Schutz gegen Arbeitslosigkeit und schafft die Voraussetzung für eine lange Erwerbstätigkeit, die wir beispielsweise für eine angemessene Alterssicherung brauchen", so Ischinger. ([Tabelle A8.2](#))

Da ein Teil dieser Bildungserträge als zusätzliche Steuern und Sozialbeiträge abgeführt werden, ergeben sich durch Bildungsinvestitionen auch hohe öffentliche Erträge. Sowohl für den Einzelnen wie auch für die öffentliche Hand übersteigen die Erträge deutlich die Investitionen in Form von direkten Ausbildungskosten und Einkommensausfällen während der Ausbildungsphase.

Jenseits wirtschaftlicher Renditen haben Investitionen in Bildung auch hohe soziale Erträge. Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss sind im Schnitt politisch interessierter, gesünder und vertrauen eher ihren Mitmenschen als es Menschen mit mittlerer Qualifikation tun. "Diese hohen finanziellen und sozialen Renditen sollten ein starker Anreiz sein, mehr in tertiäre Bildung zu investieren, seien diese Investitionen privat oder öffentlich", so Ischinger.

Wie in fast allen anderen OECD-Ländern ist auch in Deutschland in den vergangenen Jahren der Anteil der Hochqualifizierten kontinuierlich gestiegen. So schlossen 2007 in Deutschland 23 Prozent eines Jahrgangs ein Hoch- oder Fachhochschulstudium ab, 1995 waren es nur 14 Prozent. In den OECD-Ländern, für die die Daten für beide Zeitpunkte vorliegen, stieg die Absolventenquote allerdings von 18 auf 36 Prozent. ([Tabelle A3.2](#))

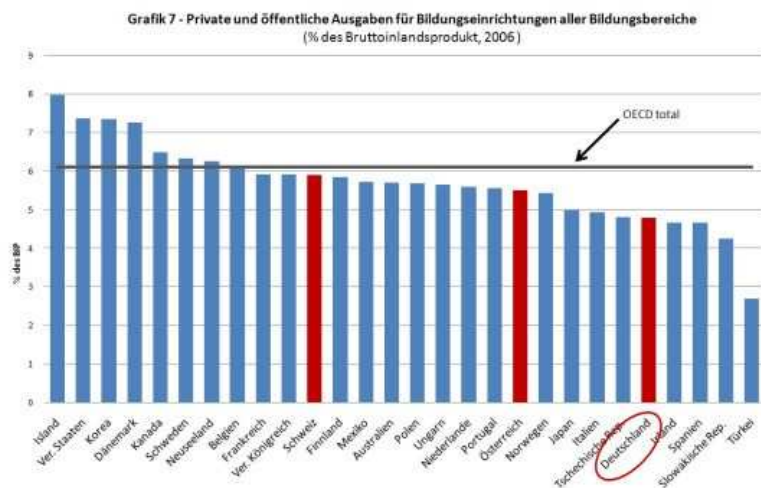
Der Anteil der Studienanfänger an Hoch- und Fachhochschulen ist in Deutschland 2007 mit 34 Prozent eines Jahrgangs das dritte Jahr in Folge weiter gesunken. Nach der Türkei, Belgien und Mexiko ist das der geringste Wert in der OECD. Gleichzeitig weisen Belgien und die Türkei deutlich höhere Studienanfängerquoten in der höheren beruflichen Bildung auf als Deutschland. Im OECD-Mittel liegt die Studienanfängerquote an Hoch- und Fachhochschulen bei 56 Prozent. 2008 ist in Deutschland die Studienanfängerquote allerdings wieder auf 36 Prozent gestiegen. ([Tabelle A2.5](#))

Deutlich geringer als im OECD-Schnitt ist der Anteil der Studierenden, die die Hochschule ohne Abschluss verlassen. Die Abbrecherquote lag 2005 in Deutschland bei 23 Prozent, im OECD-Mittel waren es 31 Prozent. Die

Umstellung der Studienprogramme auf Bachelor und Master dürfte in den kommenden Jahren die Abbrecherquoten noch weiter sinken lassen. „Einige Signale aus den vergangenen Jahr sind positiv, allerdings bedarf es in Deutschland weiterer großer Anstrengungen um bei der tertiären Ausbildung Anschluss an die anderen OECD-Länder zu finden“, so Ischinger ([Tabelle A3.4](#))

Gerade die Wirtschaftskrise und der sich abzeichnende Strukturwandel sollte zum Anlass genommen werden, Weiterbildung und lebenslanges Lernen stärker in den Fokus der politischen Debatte zu stellen. Nur so kann Beschäftigung für ältere Arbeitnehmer auf Dauer gesichert werden. EAG 2009 bietet hier keinen umfassenden Überblick über alle Weiterbildungsformen. Daten zur Teilnahme Älterer an der formalen tertiären Ausbildung offenbaren jedoch große Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. Während in Australien, Finnland oder Schweden 13 Prozent und mehr der 30 bis 39-Jährigen für ein Vollzeit- oder Teilzeitstudium eingeschrieben sind, sind es in Deutschland gerade einmal 2,5 Prozent. Nach der Türkei und Korea ist das der geringste Wert in der OECD. Bei den über 40-Jährigen ist in Deutschland die Studienteilnahme kaum messbar, Länder wie Belgien, Finnland oder Australien erreichen hier noch Quoten zwischen drei und sechs Prozent. ([Tabelle C1.1](#))

Die gesamten öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung lagen in Deutschland 2006 nach internationaler Abgrenzung bei 4,8 Prozent des Bruttoinlandsprodukts, mit in den letzten Jahren rückläufiger Tendenz. Unter den OECD-Ländern gaben 2006 nur die Türkei, die Slowakei, Spanien und Irland einen geringeren Anteil für Bildung aus. Bei den Spitzenreitern, USA, Korea und Dänemark, liegt der Anteil der Bildungsausgaben bei über sieben Prozent des Bruttoinlandsprodukts. ([Tabelle B2.1](#))



Pro Schüler bzw. Studierenden lagen die Ausgaben in Deutschland 2006 kaufkraftbereinigt etwa im OECD-Schnitt. Im Primarbereich sind sie leicht unterdurchschnittlich in der tertiären Ausbildung leicht über dem OECD-Schnitt. Zwischen 2000 und 2006 haben in fast allen OECD-Ländern die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich zugenommen, teilweise sehr deutlich. In der tertiären Ausbildung sind im gleichen Zeitraum die Ausgaben pro Studierenden in etwa der Hälfte der OECD-Länder gestiegen. In Deutschland haben sich in beiden Bereichen die Ausgaben dagegen kaum verändert. ([Tabelle B1.1a](#))



Christian Füller
in der Wochenzeitschrift Freitag vom 27.08.2009

Lasst die Schulen los!

Bildung ist das bestimmende Thema im Wahlkampf. Doch der Föderalismus-Streit ist nur noch bizarr. Ein Plädoyer für eine Bildungstiftung, freie Schulen und neues Lehren

In Jena klettert Christoph Matschie (SPD) auf die Ladefläche des Wahlkampftrucks und verspricht erstmal Millionen von Euro für die Kindergärten in Thüringen. In Sachsen behauptet ein ansonsten kluger Ministerpräsident, die Einteilung 10-jähriger Schüler nach Begabung sei richtig. Und im Saarland wird ein regelrechter Unterbietungswettbewerb geführt: Studieren – am kostengünstigsten bei SPD, Linken, Grünen!

Es ist Wahlkampf, da ist „der einzige deutsche Rohstoff“, also Wissen und Bildung wieder ganz oben auf der Agenda. Seit Roland Koch vor zehn Jahren die Landtagswahl in Hessen auch mit Hilfe einer absurden Unterrichtsgarantie gewann (die er nie einlösen konnte), ziehen die Parteien gerne mit Schulthemen in den Wahlkampf. Und schicken hinterher machtlose und einfache Gemüter als Kultusminister ins Rennen. Bildungswahlkampf – eine große Lüge. Viele Politiker ahnen gar nicht, wie viel Demokratieverdrossenheit sie bei Schülern mit ihren falschen Bildungsparolen auslösen.

Bestes Beispiel dafür war Angela Merkels Bildungsreise im vergangenen Jahr. In den Schulferien, stets Boomzeit für folgenlose Bildungsversprechen, reiste sie durch Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Am Ende führten die Ministerpräsidenten die Kanzlerin beim Bildungsgipfel vor. Kein Wunder. Die Zuständigkeit des Bundes liegt bei nahe Null. Nähme man den Ländern ihre Kulturhoheit, würde sich fix die Frage stellen: Wozu noch Bundesländer?

Trotzdem weiß heute jeder Vater: Auch die Kultusministerkonferenz ist ein Modernisierungsrisiko. Denn die Republik steckt mit ihren ungelösten Bildungsfragen in der Zwickmühle. Der Bund ist de jure handlungsunfähig, die Länder sind es de facto. Der Bund ist es, da ihm die Verfassung jede Einmischung in Schulfragen verbietet. Die Länder sind es, weil sie in ihrer Konferenz der Kultusminister zur Einstimmigkeit verdammt sind. Heraus kommt der kleinste gemeinsame Nenner. Der aber ist zu teuer für das Land – trotz leichter Erholung der Pisa-Werte. Deutschland leistet sich den Luxus, in Zeiten von Kinderschwind und Überalterung massenweise Bildungsverlierer zu produzieren. Die Zahl der Abiturienten ist vergleichsweise kümmerlich, die pädagogische Qualität der Gymnasien eine Schande, die Zahl der Studienabbrecher horrend.

Ein modernes Bildungswesen braucht heute weder die Bundesbildungsministerin noch ihre Länderkollegen. Dünne Lehrpläne, ein starker zentraler Schul-TÜV und so viel Kompetenz wie möglich für die Einzelschule heißen die Instrumente bei den Pisa-Siegern wie Kanada oder Finnland.

Hoffnungszeichen gibt es. Während oben die Kakophonie der Kultusfritzen tobt, haben sich unten exzellente Schulen entwickelt – gegen die Regeln der Schulbehörden. Symbol dafür ist der erste Gewinner des jungen Deutschen Schulpreises. Jüngst rückte in die Grundschule an der Kleinen Kielstraße in Dortmund eine Delegation aus Finnland ein. Sie wollte sehen, wie man mit 85 Prozent Zuwandererkindern neues individuelles Lernen praktiziert.

Wer Schulen heute auf die Lern- und Arbeitswelt von morgen fit machen will, darf nicht mehr Lehrer versprechen oder Gratis-Studium – er muss die Schlüsselfragen beantworten: Wie sieht modernes, selbständiges Lernen aus? Wie kann man die wichtigsten Akteure der Schulreform stärken, die Schulleiter? Und wie kommen Geld und Kompetenz dorthin, wo sie gebraucht werden – in die Schule vor Ort?

Die Antwort könnte ein intelligentes Design von zentraler und lokaler Verantwortung sein – bei der man die Vertreter aus Bund und Ländern aus dem Spiel nimmt. Wichtigste Agentur wäre eine starke, unabhängige und zugleich wohlhabende Stiftung auf Bundesebene. Sie vergibt Prämien für die besten Schulreformen. Allerdings schießt sie das Geld nicht mehr in die Länder, wo es oft versickert, sondern in die Schulen, die sich direkt darum bewerben. Eine solche Stiftung müsste auf einem zweistelligen Milliardenvermögen sitzen – und drei Themen behandeln.

Erstens fände sich dort eine Führungsakademie für Rektoren, die mit der Wirtschaft und den besten Governance-Schools zusammen arbeitet. Rektoren sind die pädagogischen Köpfe, Moderatoren und Manager vor Ort. Nur sie können eine Schule drehen. Solche Rektoren laufen den Schulen aber gerade in Scharen davon.

Zweitens braucht das Land eine großangelegte Fortbildungsstrategie für selbständiges Lernen, eine Alternative zum Frontalunterricht Marke Feuerzangenbowle. Modernes Lernen heißt, den Schülern große Lern- und Experimentierfreiheit zu schenken – mit Freiarbeit, Lernbüros, Werkstätten und großen Projekten. Die müssen Lehrer erst lernen.

Das alles macht nur Sinn, wenn es, drittens, endlich auch Freiheit für die Schulen gibt. Das fordern ohnehin alle, seit Jahrzehnten. Ein Modell dafür sind so genannte Vertragsschulen. Sie vereinen die Vorteile der Privatschulen – Personal-, Budget- und pädagogische Freiheit – mit der sicheren und angemessenen Bezahlung durch den staatlichen Arbeitgeber. Sie wären etwas ganz neues, frei-öffentliche Schulen. Sie würden gut funktionieren. Weil die Verantwortlichen gute Schulen entwickeln können – egal was die Pseudozuständigen aus Bund und Ländern im Wahlkampf gerade wieder aushecken.



Reaktion im "Freitag"

Blog-Beitrag vom 29.08.2009 um 14:52

walkie

Bildung spricht anders

bildung diskurs neoliberalismus füller

Seitdem ich ab und zu an dieser Stelle Beiträge schreibe, versuche ich dem Thema Bildungspolitik und Neoliberalismus auszuweichen. Zu sehr stecke ich mit "Herz und Hand und (da war doch noch was! ach ja!) Hirn" in dem Schlamassel, den die Reformzickzackdialektik des formalen und des realen Bildungsministeriums und seine Abteilungen angerichtet hat und noch anrichten wird. Ich reagiere mittlerweile allergisch und mit Bluthochdruck auf die Orwellsche Sprache der Brainökonomien und ihrer Medienzuarbeiter. Die Entscheider scheinen uns mal wieder für dümmer zu halten, als sie selber sind.

Nun hat der Freitag in seiner letzten Ausgabe einen Firstpageartikel "eines der besten Kenner des Bildungssystems" abgedruckt. Christian Füller ist Bildungsredakteur der einst libertären TAZ und "bekannt aus Funk und Fernsehen" - wie man früher sagte. Besagter Artikel - neoliberal höchstmarkiert - hat die entsprechenden Reaktionen von Freitaglesern ausgelöst, denen es genauso geht wie mir: wenn man seit Jahrzehnten mit den ewiggleichen "Argumenten" und der immergleichen Lexis gepiesackt wird, fährt man schnell aus seiner sonst so polierten Haut.

Es ist dieser Füllersche Diskurs, der den Bildungsarbeitern seit über einem Jahrzehnt stündlich in die Ohren gehauen wird. Die nervige Mediamarktreklame ist eine Wohltat dagegen. Wer ist Mitglied im Chor "Die Schulreformer"? Die Schulminister (ach, wie lieblich die Stimme der très blonde et high heeled und dauerlächelnden Schulministerin von NRW klingt!), die Wirtschaftsverbände, die IHKs, zahlreiche Betriebswirtschaftler, das Ifo-Institut, versteht sich, die Medien, jetzt auch der Freitag, die Qualitätsinspektoren, die Schulleiter, die vielen Zaunkönige in den Schulen, Gewerkschaften, selbst die, Eltern, auch Lehrer, Referendare sowieso, die müssen nämlich mitsingen. Und wer dirigiert wohl? Ich bin aber auch ein Verschwörungstheoretiker! Es ist immer derselbe Rhythmus, irgendwie ganz lauter Techno, der jede Gegenstimme, jedes Flehen um Ruhe übertönt. Totalitäre Musik halt.

Dabei geht es um nichts weniger als die Definitionsmacht. Was bitte schön ist BILDUNG? "Employability" sagen die Neoliberalen mit Unterstützung der OECD (Pisa!). Die Kinder "fit für die Zukunft" machen - sagen sie alle, auch Füller im besagten Text. "Fit" heißt "angepasst". Sie produzieren nolens volens eine Welt der Halb- und Unbildung (Liessmann), bestehend aus kleinen individualisierten Cleverchen, die in den Tag hinein lebend und arbeitend, sich bei Bedarf schnell einige Informationsbitchen "Wissen" einverleiben können, um sie nach Gebrauch wieder zu löschen. "Fitte" Arbeitskräfte und unkritische Konsumenten also.

Dass man auf diese Zumutung auch mit zarten Argumenten ad personam - wie im Fall Füller - reagiert, ist zumindest verständlich. Auch dass der "Demaskierte" sich touché fühlt und in deutscher Tradition nach der Obrigkeit (dem Administratrrrrrr) ruft, war zu erwarten. Und die eilt ja dann auch flugs herbei. Es gehe doch nur um den Diskussionsstil. Nein, meine Herren, es geht um die Macht! Um die Macht eines Diskurses der hohlen Phrasen, der totalitär daher kommt. Und der bildungskatastrophale Auswirkungen hat.

Jacques Prévert, den dank Bildungspolitik bald niemand mehr kennen wird, schrieb vor über siebzig Jahren (etwas frei übersetzt):

Gegen Ende eines extrem wichtigen Diskurses/stolpert der staatstragende Mann/in die Höhlung einer schönen Phrase...

Und so passiert es dem bedauernswerten Herrn Füller. Um nicht in die Phrasenhöhlung zu fallen, greift er nach der nächsten ... Phrase.

Schulen fit für morgen machen. Aha, was heißt das? Äh. Schlüsselfragen beantworten. Und welche? Wie sieht modernes Lernen aus? Ja, wie denn? So wie bei den Schulpfeisträgern. Hab ich in meinem neuen Buch geschrieben. Zum Beispiel wie bei Enja Riegel. Ach, wirklich. Das ist aber sehr esoterisch und sehr kapitalistisch zugleich. Bitte? Wir leben schließlich in Zeiten des Kinderschwunds und der Überalterung. Was hat das mit Bildung zu tun? Bitte? Es haben sich schließlich exzellente Schulen entwickelt. Das sagten Sie schon. Eine wohlhabende Stiftung vergibt Prämien. Die haben wir auch schon. Sie Verschwörungstheoretiker! Ich meine nicht die Bertelsmäuse. Warum haben Sie übrigens Angst davor? Und was macht die Stiftung noch? Sie finanziert Führungsakademien für die Rektoren. Meinen Sie das so, wie Sie es sagen? Die Rektoren sind nämlich die pädagogischen Köpfe. Alles in Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Gouvernance-Schools. Sagt Bertelsmann auch. Ich meine das aber nicht ganz so. Ah ja. Und dann weg mit dem Frontalunterricht à la Feuerzangenbowle. Sondern? Freiarbeit, Lernbüros, Werkstätten und Ja und? Ich sag Ihnen jetzt was ganz Neues: große Projekte. Aber das

gibt es doch schon alles! Sie beschreiben doch den Istzustand! *Wir müssen Schulen fit für morgen machen, modernes Lernen, Kinderschwund, Projekte, Führung, exzell...*

Ich höre plötzlich ein Kinderstimmchen. Der Herr ist ja nackt! Und dann verschwand auch Herr Füller in der Höhlung seiner Phrasen.

Der Sprachnebel lichtet sich. Die Landschaft, die plötzlich in hellem Licht erscheint, ist trostlos. Menschen tauchen auf, sie bewegen sich mechanisch. Alle lächeln, aber in ihren Augen ist unendliche Traurigkeit. Da hört man sie wieder, die Stimme: *Schlüsselfragen beantworten...*



Reaktion auf Christian Füller in Nachdenkseiten.de - 01.09.2009

Anmerkung Wolfgang Lieb zu "Lasst die Schulen los!"

Die Methode der Miesmache der Schule und das Angebot von New Public Management-Modellen kennt man schon von den Hochschulen, dort hieß die Parole „Entfesselung der Hochschulen“. So wurde die „unternehmerische Hochschule“ durchgesetzt. Der Beitrag könnte unmittelbar vom Schreibtisch der Bertelsmann Stiftung stammen. Man befreie die Schule vom Staat propagiere eine funktionelle Privatisierung der öffentlichen und überwiegend staatlich finanzierten Schulen mit einem autokratischen Direktor (oder künftig dann vielleicht besser gleich „Chief Executive Officer“) an der Spitze, der auf Anleitung „der Wirtschaft“ mit einem Top-Down-Management „selbständiges Lernen“ exekutiert.

Und die Qualitätskontrolle übernimmt dann ein Schul-TÜV, der alle Schüler mit teuren quantitativen Verfahren durchtestet. Dieser ominöse TÜV weiß natürlich viel besser als alle Lehrer und alle Kultusbürokraten zusammen viel besser, was Qualität von Schulbildung ist. Die Stiftung, die das alles managt steht auch schon zur Verfügung. Man braucht der Bertelsmann Stiftung dafür nur noch den dazu notwendigen „zweistelligen Milliardenbetrag“ überweisen.

Es ist überall die gleiche Methode der neoliberalen Reformen: Sie nutzen den Frust an den vorhandenen (staatlichen) Institutionen aus, machen das kaputt gesparte öffentliche Angebot schlecht und setzen an den real vorhandenen Problemen an, um ihre Konzepte der Entstaatlichung und unternehmerischen Leitungsstrukturen als Befreiung anzupreisen. Statt auf diejenigen zu hören, die täglich ihren pädagogischen Auftrag erfüllen und die Bildung vermitteln, sollen die Lehrerinnen und Lehrer einem bildungsfernen autoritären Management-Konzept untergeordnet werden. Es ist die Übertragung des Bildes vom „guten“ Tyrannen auf ein demokratisches Schulwesen. Und daraus sollen dann selbstständig denkende, mündige Bürger herauskommen?

[So stellt sich die Wirtschaft Bildung vor:](#)

www.aktionsrat-bildung.de/uploads/media/Bildung_neu_denken_Band_I_Zusammenfassung_neu_01.pdf

Dass solche Modelle von der Bertelsmann Stiftung oder den Unternehmensverbänden propagiert werden, ist nicht erstaunlich, dass sie nun auch vom langjährigen Leiter des Bildungsressorts der taz, Christian Füller, propagiert und im „Freitag“ publiziert werden, lässt erkennen, wie sehr ehemals linksliberale Blätter in die Netzwerke der neoliberalen Reformen verstrickt sind.



Replik auf Christian Füller im Freitag 01.09.2009

Karl-Heinz Heinemann

Auslese mal ganz anders

Wie sollte die Bildungsrepublik von morgen aussehen? Christian Füller hat in seinem Beitrag „Lasst die Schulen los“ ein streitbares Modell geliefert. Eine Entgegnung

Christian Füller führt uns die Kultusminister und Ministerpräsidenten vor, die im kleinlichen Kompetenzgerangel ihre föderalen Kleingärten pflegen, und wir kennen selbst die Schulbehörden, die Lehrern verbieten, keine Noten

zu geben. Grundschullehrerinnen müssen in der vierten Klasse sortieren, Hauptschullehrer können sich mühen, wie sie wollen – für die meisten ihrer Zöglinge wartet nur das „Übergangssystem“. Kurz: da oben begegnet uns Ignoranz und Zynismus. Eine Qual für den ständigen Beobachter, den Journalisten also, der darüber und dagegen schreiben muss. Ich bin ein Füller-Versteher. Mehr Lehrer, gebührenfreies Studium, vergiss es. Es hört doch keiner mehr hin. Die einschlägigen GEW-Pressekonferenzen sind auch nicht prickelnder als die der KMK.

Da freut man sich an jeder Bewegung von unten. Man muss nicht einmal, wie Christian Füller, einen der Gnadenorte deutscher Schulreform, wie die Wartburg-Grundschule in Münster oder die Gesamtschule in Bonn-Beuel besuchen, um Lehrerinnen und Lehrer zu treffen, die mit Empathie und Engagement Kindern und Jugendlichen zeigen, was sie selbst können, die ihnen helfen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen und Gegenständen zu entwickeln, kurz, sich zu bilden. Doch halt, da verlassen wir schon die Füllersche Argumentation, denn von Bildung ist bei ihm keine Rede. Er ist auf der Suche nach „modernem Lernen“, das „fit macht“ für die „Lern- und Arbeitswelt von morgen“.

Gnadenlose Qualitätsmanager

Aber wollen wir nicht auch die Schulen aus dumpfer staatlicher Zwangsverwaltung befreien? Und mit Christian Füller nach einem „intelligenten Design von zentraler und lokaler Verantwortung“ suchen, ohne Staat. Stattdessen mit dem von ihm herbeigewünschten „starken zentralen Schul-TÜV“?

Wieso eigentlich? Das TÜV-Paradigma hat längst Einzug gehalten: Output-Steuerung, schlanke Lehrpläne, mehr Freiheit bei der Personaleinstellung, in etlichen Bundesländern hat die, in diesem Zusammenhang muss der Name nun mal fallen, Bertelsmann-Stiftung dafür gesorgt. Aber weniger Bürokratie? Jetzt sitzen nicht mehr bräsige Schulräte hinten im Klassenzimmer, sondern Qualitätsmanager, 4Q-Inspektoren, und wie sie sonst noch heißen, huschen mit ihren Checklisten im Viertelstundentakt durch die Klassenzimmer. In Berlin bastelt ein KMK-Institut an Standards, und die Kultusminister machen sich längst anheischig, dicke Lehrpläne durch dünne Kompetenzkataloge zu ersetzen. Aber auf die pochen sie dann auch, und im engmaschigen Netz von Selbst- und Fremdevaluationen, Schulinspektionen, Vergleichs- und zentralen Abschlussarbeiten werden sie jeden erwischen, der da noch in einer Nische seine Sonderwege gehen will. Die dicken Lehrpläne von früher hatten gerade mal zehn Prozent der Lehrerinnen und Lehrer jemals in der Hand gehabt.

Wer legitimiert den Schul-TÜV?

Ja, jetzt braucht es starke und geschulte Manager in den Schulleitungen, mit Erfahrungen aus der „Wirtschaft“ und den besten Governance-Schools, wie sie sich Christian Füller wünscht. Allein schon, um die diversen zentralen Prüfungen, Vergleiche und Tests in ein ordentliches Zeitraster zu kriegen, und den TÜV-Inspektoren ihre Berichte zu schreiben. Da müssen dann auch schon mal Klassenfahrten, Exkursionen und sonstige pädagogische Luxusveranstaltungen ausfallen, um den Anforderungen der „Schul-TÜVs“ gerecht zu werden.

Drei große Prüf-Konzerne firmieren heute unter dem Label TÜV, die, privatwirtschaftlich organisiert, technische Standards überwachen. Auf dem Bildungsmarkt haben die großen Evaluationsfirmen PISA organisiert und abgerechnet – im Auftrag und auf Rechnung der OECD: CITO in den Niederlanden, das ETS aus den USA und das Australian Council of Educational Research, um nur die Größten zu nennen. Sie wurden von niemandem gewählt. Sie sind nur der Statistikabteilung der OECD rechenschaftspflichtig. Das unterscheidet sie von den Kultusministern. Zugegeben, von den derzeit amtierenden würde ich persönlich jetzt niemanden wählen. Trotzdem ist mir diese Form von öffentlicher Kontrolle noch geheurer als eine Legitimation durch die Macht auf dem Markt der Schul-TÜVs.

Zur Stiftungsidee

Und das ist nur einer der Gründe, weshalb ich Füllers Idee einer Bundes-Bildungsstiftung als Steuerungsinstanz anstelle von Parlamenten und Ministerien für schlichten Unfug halte. Keine demokratische Legitimation, sondern Legitimation über Geld und Markt. Die Schulen bewerben sich, da sitzt ein – von wem gewähltes? – Auswahlgremium und entscheidet – nach welchen Gesichtspunkten? – über die Vergabe von Geld an die wie auch immer ausgewiesenen Besten. Das ist die Exzellenzinitiative für die Schulen. Schluss mit der Gleichmacherei – die Guten werden belohnt, die Müden bestraft. Der starke Schulleiter wird sich nicht nur die besten Lehrerinnen aussuchen, sondern auch die Schüler, die ihn beim TÜV gut aussehen lassen. Das konnte man schon an den thatcherisierten Schulen in England studieren. Und wenn er von der starken Stiftung seine Boni kassiert hat, dann hat er auch genug Geld, um weiter bessere Lehrer von den Schulen abzuwerben, die sich nach Duisburg-Rheinhausen, Berlin-Neukölln oder Köln-Kalk verirrt haben. Das kann man alles durch irgendwelche Regeln steuern? Ganz unbürokratisch?

Bildung als Grundrecht

Christian Füller möchte Vertragsschulen statt Staatsschulen. Sie hätten die Freiheiten von Privatschulen, kombiniert mit sicherer und angemessener Bezahlung der Lehrer. Aber das ist gar nicht das Problem. Der Staat wird

doch nicht (nur) gebraucht, um den Lehrern das Gehalt zu garantieren. Sondern weil er erstens den Anspruch jedes Bürgers, jeder Bürgerin auf eine angemessene Bildung sichert, und zweitens weil ein öffentliches Bildungswesen zur Integration der Gesellschaft beitragen muss – keine Parallelgesellschaften, gestiftet in der Kiezschule oder der International School. Der Anspruch steht zumindest hinter dem Artikel 7 des Grundgesetzes, der die staatliche Schulaufsicht als Grundrecht fixiert. Geschenkt, dass die Realität dem Hohn spricht. Aber deswegen kann ich doch den Anspruch darauf nicht preisgeben!



Reaktion auf Christian Füller und Karl-Heinz Heinemann im "Freitag"

Blog-Beitrag im 01.09.2009 um 16:03

walkie schrieb:

Zunächst ist es Balsam für die verwundete Paukerseele, die Antithese zur Füllerschen Bildungstheorie der Anpassung zu lesen und doch: die drei Essentials am Textende sind merkwürdig (oder bezeichnend?) vage. Provokant formuliert: Füller ist die rechte, Heinemann die linke Hand des kapitalpädagogischen Komplexes.

Punkt 1: Was heißt denn "an der Arbeit teilnehmen"? Anweisungen des Chefs im Team (natürlich) zu befolgen oder autonom und ohne (Selbst-) Ausbeutung Arbeitsprozesse kollektiv organisieren? Was sind denn "demokratisch legitimierte Standards und Kontrollen"? Nach tendenziell herrschaftsfreiem Diskurs demokratisch festgelegte Minimals des Wissens (würde - hoffentlich - Heinemann sagen), die von selbst wieder zu kontrollierenden - und jetzt wird's spannend - Qualitätsinspektoren überprüft werden. Was er vorher ironisiert hat. Auch hier also - wie bei Füller - das Misstrauen den Unterrichtenden gegenüber.

Zu Punkt 2: Hier ist sich Heinemann sicher mit Füller einig. Nun, Gemeinschaftsschule sagt man heute, um das Terrorwort "Einheitsschule" zu vermeiden. Gemeinschaftsschulen werden von allen politischen Parteien gefordert - neben dem Gymnasium, neben! Heydorn nannte schon 1969 diese Form der Schule "das System der effizientesten kapitalistischen Gesellschaft", in welcher "das autonome Individuum mit dem staatsbürgerlichen Verantwortungsleitbild" produziert werde: "der aus der Kiste gezauberte Eduard Spranger ist wieder da." Wie recht er hatte! Mit anderen Worten: Die Gemeinschaftsschule ist in jeder Gesellschaft funktionabel, selbst in einer faschistischen (mit Eliteschulen, versteht sich ideologisch).

Zu Punkt 3: "Freiräume für Lehrerinnen und Lehrer" hört sich gut an. Und in der Tat hat man diesen die "pädagogische Freiheit" genommen. Heinemann hält diese "Freiräume" für notwendig, damit die Lehrer ihre Funktion erfüllen können. Und da runzle ich schon die Stirn! Immer diese Instrumentalisierung! "Freiräume" sind notwendig, damit die Lehrer wieder sich selbst bestimmende Menschen werden können. Ich habe den Eindruck, Heinemann möchte, dass das Pädagogen-Hamsterrad sich weniger schnell dreht. Aber drehen soll es sich schon möglichst schnell, gell?

Und damit komme ich zu meiner Kritik an beiden (in aller Kürze): Es ist die Erkenntnis, die der alte Liebknecht schon unnachahmlich formuliert hat und die bei beiden nicht zu finden ist: Die Bildungsfrage ist eine Machtfrage. Als Machtfrage ist sie eine gesellschaftliche Frage. "Wer da will, dass das Wissen allen gleichmäßig zuteil werde, muss daher auf die Umgestaltung des Staats und der Gesellschaft hinwirken" (Wissen ist Macht - Macht ist Wissen, 1872)

Also mehr politischer Mut, meine Herren!



aus: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=2290>

26. April 2007 um 7:45 Uhr

Das Gymnasium macht alle anderen Bildungsanstalten, seien es nun Hauptschulen oder Stadtteilschulen, zu Restschulen

Verantwortlich: [Wolfgang Lieb](#)

Schulstrukturdebatten sind überflüssig und blöde? Nicht auf die Struktur kommt es an, sondern auf den Unterricht? Es ist genau umgekehrt – solange das Gymnasium als einzige, national gültige Krone des Auslese-Schulsystems erhalten bleibt, solange bleibt das ganze Gerede von individueller Förderung ideologische Tünche. Einen wirklich individualisierenden Unterricht gibt es erst, wenn die Schulform nicht mehr die Schablonen von Begabungen und Niveaus vorgibt, in die die Schüler gepresst werden, also, wenn es eine Schule für alle gibt. Karl-Heinz Heinemann hat uns seinen Beitrag zur Einführung von Stadtteilschulen in Hamburg zur Verfügung gestellt:

Stadtteilschulen in Hamburg

Von Karl-Heinz Heinemann

Schulstrukturdebatten sind überflüssig und blöde. Nicht auf die Struktur kommt es an, sondern auf den Unterricht. Dieses seit PISA mit wachsender Geschwindigkeit hergebetete Mantra scheint selbst in der CDU nicht mehr alle zu überzeugen. Die in der letzten Woche in Hamburg beschlossene Stadtteilschule scheint eine einschneidende Strukturreform zu sein: sie läuft auf das so genannte Zwei-Säulen-Modell hinaus. Alle Schulen werden zu Stadtteilschulen zusammen gelegt, bis auf die Gymnasien und die politisch korrekt als Förderschulen benannten Sonderschulen. Insofern geht es also um ein Drei-Säulen-Modell.

In Sachsen gibt es Mittelschulen, in Thüringen Regelschulen, in Rheinland-Pfalz Regionalschulen, anderswo Sekundarschulen, in Schleswig-Holstein wiederum Gemeinschaftsschulen, was dort aber etwas anderes ist als in Nordrhein-Westfalen, wo damit konfessionsübergreifende Schulen gemeint sind. Und auch dort, wo es noch die alten Schulformen gibt sind die Übergänge zwischen ihnen unterschiedlich geregelt, gibt es eine neun- oder zehnjährige Schulpflicht, es gibt viele, wenige oder gar keine Gesamtschulen.

Das internationale Manager-Jet-Set schickt seine Kinder auf „international schools“ mit weltweit einheitlichen Strukturen und Abschlüssen, damit sie zwischen Hongkong und Düsseldorf einigermaßen mobil sind. Doch die Kinder des Facharbeiters aus der Lausitz, der mit seiner Familie ein paar hundert Kilometer weiter nach Heilbronn umziehen möchte, werden erhebliche Schwierigkeiten mit den dortigen Schultypen haben, die ganz anders sind als in ihrer Heimat.

Die Stadtteilschule in Hamburg ist eine neue Variante auf ein Schulsystem, das mittlerweile nicht nur für auswärtige Betrachter wie den UN-Menschenrechtsexperten Vernor Munoz völlig undurchschaubar geworden ist. In manchen Ländern, in Nordrhein-Westfalen zum Beispiel, herrscht noch der schlichte Glaube, nur die Hauptschule sei geeignet, all die Kinder aufzusammeln und zu entsorgen, die wir nicht neben unseren Kindern auf der Schulbank im Gymnasium haben wollen. Anderswo, wie in Hamburg, hat man erkannt, dass die Kosten zu hoch sind: Die Hauptschule produziert zu viele Schulabbrecher, Versager, die wir uns angesichts des gerade am Horizont aufscheinenden Aufschwungs nicht leisten können, wenn wir im internationalen Wettbewerb mit den fleißigen koreanischen Rechenknechten und karrieregeilen Streber-Schülern in der Slowakei oder Ungarn mithalten wollen. Und es kostet einfach zu viel, diese potentiellen Versager in Hauptschulen ruhig zu stellen.

(Die meisten neuen Sekundarschulformen fassen einfach Haupt- und Realschulen zusammen. Das Hamburger Modell hat diesen gegenüber den Vorzug, dass es auch zum Abitur führen soll, wenn auch in 13 statt in 12 Jahren wie auf dem Gymnasium. Das muss kein Nachteil sein. In Hamburg, wo man die gymnasiale Schulzeit schon vor einigen Jahren um ein Jahr gekürzt hat, muss die Hälfte aller Gymnasiasten Nachhilfe nehmen, die Zahl der mit Stresssymptomen behandelten Kinder wächst sprunghaft.)

In Hamburg besuchen mehr als die Hälfte aller Kinder das Gymnasium. Nun wird eben der Rest in einer Schule statt bisher in dreien zusammengefasst. Daneben bleibt das Gymnasium unangefochten bestehen, und das ist die Hauptsache. Fokussieren wir unseren Blick aufs Gymnasium, so wird auch die scheinbare Vielfalt des föderalen Schul-Flickenteppichs überschaubar: Das ist die einzige Schulform, die es in jedem Bundesland gibt. Alle anderen Schulformen haben eines gemeinsam: sie sind die Abschiebeanstalten fürs Gymnasium. Das Gymnasium macht alle anderen Bildungsanstalten, seien es nun Hauptschulen oder Stadtteilschulen, zu Restschulen. Da gibt es die gymnasialen Standards, die jede Schule, jeder Lehrer anders definiert. Wer ihnen nicht gerecht wird, der muss halt auf die andere Schule gehen. Das Gymnasium hat einen akademischen Anspruch, alle anderen sollen mehr praktisch lernen, handlungsorientiert, heißt das heute. Lehrer sollen pädagogisch besser qualifiziert werden, damit sie Schüler besser individuell fördern können. Alle Lehrer? Nein, das gilt nicht für Gymnasiallehrer, deren Philologenausbildung bleibt unangetastet.

Nicht auf die Struktur kommt es an, sondern auf den Unterricht? Es ist genau umgekehrt – solange das Gymnasium als einzige, national gültige Krone des Auslese-Schulsystems erhalten bleibt, solange bleibt das ganze Gerede von individueller Förderung ideologische Tünche. Einen wirklich individualisierenden Unterricht gibt es erst, wenn die Schulform nicht mehr die Schablonen von Begabungen und Niveaus vorgibt, in die auch künftig in Hamburg die Schüler gepresst werden, also, wenn es eine Schule für alle gibt.



Der Realschullehrerverband und seine ideologische Aufrüstung zum Erhalt des gegliederten Schulsystems

Die sich zuspitzende Hauptschulkrise, die schlechten PISA- Ergebnisse, das skandalöse Ausmaß der Bildungsgerechtigkeits- und die kommunalen Nöte, ein attraktives, wohnortnahes Schulangebot aufrechtzuerhalten, haben die deutsche Schulphilosophie gehörig ins Wanken gebracht. Der unverrückbare Glaube an die leistungs-

und begabungsgerechte Dreigliedrigkeit mit dem Gymnasium, der Realschule und der Hauptschule als eigenständige Schulformen findet immer weniger Anhänger.

Konkret schlägt sich das nieder in schulstrukturellen Veränderungen, die von einzelnen Bundesländern schon in Angriff genommen worden sind oder geplant werden. Dabei zeigt sich eine deutliche Präferenz für die Reduktion der Gliedrigkeit durch eine Zusammenführung der Hauptschule mit der Realschule und ggf. mit der Gesamtschule.

Noch verkünden CDU-geführte Bundesländer unverdrossen ihren Glauben an die Dreigliedrigkeit. Noch stimmt auch der nordrhein-westfälische Ministerpräsident scheinbar ungebrochen dieses Credo an. Mit einer „Qualitäts-offensive“ und einer „Optimierung“ innerhalb des Systems versucht die CDU in Nordrhein-Westfalen seit der Übernahme der Regierungsverantwortung vor vier Jahren, die Hauptschule zu „stärken“ und dem bestehenden System den Anstrich von Funktionsfähigkeit zu geben. Aber viele im Land hoffen, dass nach der Landtagswahl 2010 auch die Schulstruktur in NRW kein Tabu mehr sein wird.

Die Schulreform des RLV

Der Realschullehrerverband NRW (RLV) hat sich beizeiten aufgestellt und sich mit Prof. Brenner aus Köln einen Ratgeber gesucht gegen die „Neigung politischer Entscheidungsträger in den meisten Bundesländern zur Auslöschung der Realschule durch Verschmelzung mit der Haupt- und Gesamtschule“, so Brenner. Brenners „Grundzüge der Schulreform in Nordrhein-Westfalen“ hat der Verband sich zu eigen gemacht und 2007 weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit als Gutachten herausgegeben.

Die Reform ist darauf gerichtet, die Rollen der Schulformen im Funktionszusammenhang des bestehenden selektiven Schulsystems zu „profilieren“ und den aktuellen Entwicklungen anzupassen. Danach soll die Hauptschule mit der Gesamtschule als Aufbauschule zusammengefasst werden und ein pädagogisch-erzieherisches Profil erhalten. Die Realschule wird um eine Oberstufe erweitert und schärft ihr berufsorientiertes Profil. Das Gymnasium stärkt sein wissenschaftspropädeutisches und akademisches Profil.

Um sich ihren Schülern anzupassen, müsse die Hauptschule „sich wegbewegen von der verfehlten Gründungskonzeption der Verwissenschaftlichung“. Sie brauche eine „radikale Umorientierung: eine massive Hinwendung zur pädagogisch-erzieherischen, wohl auch sozialtherapeutischen und disziplinierenden Arbeit“. Der Auftrag der Hauptschule neige sich „eindeutig der Erziehungsschule zu – und wer will, kann auch hinzufügen: der Disziplinierungs- und Zivilisierungsschule“. Insofern nähere sie sich dem sozialpädagogischen Profil der Gesamtschule an, was wiederum eine Zusammenfassung der beiden Schultypen in der Aufbauschule nahe lege.

Die Realschule sei und bleibe dagegen „im Kern die Schule für den Mittelstand, für die Handwerker, Kaufleute, Angestellten und Beamten, die das wirtschaftliche und administrative Rückgrat einer Region bilden.“ Dazu müsse sie sich mutig bekennen. Aus der Hinführung zu diesen Berufen, die immer höhere Ansprüche an das Qualifikationsprofil der Schulabgänger stellten, ergebe sich die Notwendigkeit, neben der beruflichen Ausbildung den „allgemeinen Hochschulzugang zunächst zu den Bachelor-Studiengängen zur selbstverständlichen Anschlussoption eines Realschulabschlusses auszubauen“.

Die Schüler des Gymnasiums müssten auf ihre Aufgaben als Funktionselite vorbereitet werden. Sie bloß „fit für die Zukunft“ zu machen, reiche nicht aus. Sie benötigten vielmehr die Befähigung, die Zukunft zu gestalten. „Sie müssen sich verstehend und gestaltend in komplexen Symbolwelten bewegen können, und darauf muss insbesondere der Lehrplan des Gymnasiums ausgerichtet sein.“

Die Aufkündigung demokratischer und humaner Grundprinzipien

Mit dieser „Reform“ verlässt der Realschullehrerverband den demokratischen Konsens, dass alle Menschen ein Recht auf allgemeine und wissenschaftsorientierte Bildung haben, die ihnen die volle Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben in eigenständiger Gestaltung ermöglicht.

Die derzeitigen Verlierer unseres ungerechten Schulsystems, die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule, werden in geradezu menschenverachtender Weise auf ihre Verliererrolle in unserem selektiven Schulsystem festgelegt. Ihnen wird kein Bildungsangebot mehr zugestanden. An die Stelle von Bildung sollen Disziplinierung und Zivilisierung treten. Dieses Konzept ist eine Neuauflage der alten Hilfsschulpädagogik aus dem 19. Jahrhundert, die die besonders benachteiligten Kinder des Subproletariats für ein angepasstes Leben am Rande der Gesellschaft brauchbar machen wollte.

Bildung für die Schüler und Schülerinnen der Realschule wird reduziert auf die Verwendung und Anwendung von Wissen für bestimmte Berufsfelder, die dem Mittelstand zugeordnet werden. Während sie eher fit gemacht werden für zukünftige Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, ist es den Gymnasiasten alleine vorbehalten, über Bildung Gestaltungskompetenzen zu entwickeln, da sie später die Schlüsselpositionen in der Gesellschaft übernehmen werden.

Um der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen entgegenzuwirken, wird auf Kosten der Schüler und Schülerinnen der Hauptschule ein Abstand definiert zwischen Haupt- und Realschulen, der die Hauptschüler zu

„Minderwertigen“ abstempelt. Auch diese Strategie lässt Erinnerungen an die Hilfsschulbewegung anklingen. Ihr gelang es, die Abtrennung der „gesunden“ Volksschüler von den besonders benachteiligten und leistungsschwachen Kindern des industriellen Proletariats durchzusetzen, indem sie diese zu einer Restgruppe der „Unbrauchbaren“ erklärte.

Der RLV: Biedermann und Brandstifter zugleich

Im März 2009 haben Realschullehrerverband und Landeselternschaft Realschulen gemeinsam eine breit angelegte Initiative zum Erhalt der Realschulen in NRW gestartet. Die Kampagne, die bis zur Landtagswahl in NRW fortgeführt werden soll, trägt das Motto „Nur Realschulen BILDEN die Mitte“.

Der Verband operiert ausgesprochen erfolgreich in NRW. Es ist ihm gelungen, das Schulministerium zur Ausrichtung eines „Realschultags“ mit einem klaren Bekenntnis zur Realschule zu bewegen. Dort durfte am 25.4. in Dortmund Prof. Brenner auch das Hauptreferat halten und darlegen, warum die Realschule eine „Chance für Viele“ ist.

In allen Bundesländern haben sich Aktionsbündnisse zum Erhalt des gegliederten Schulwesens gebildet. Motor sind immer die jeweiligen Landesverbände des Realschullehrerverbands und des Philologenverbands. Unter dem Aspekt des demokratischen Menschenbildes sollten diese Bündnisse für das gegliederte Schulwesen genauestens unter die Lupe genommen werden.

Es sollte nicht zugelassen werden, dass der Realschullehrerverband in NRW, der sich mit seinen „Reformvorstellungen“ selbst diskreditiert hat, als anerkannter bildungspolitischer Gesprächspartner auf Landesebene ungehindert agieren darf.

Dr. Brigitte Schumann
ifenic@aol.com



Aufforderung zur Reform der Reform

Offener Brief des Instituts für Geschichte der TU Dresden an den Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands zum Bologna-Prozess und zum Bachelor-Studium - Juni 2009

Während in den historischen Studiengängen zahlreicher Universitäten Deutschlands bereits Erfahrungen mit der Modularisierung des Studiums und der Einführung konsekutiver Studiengänge gesammelt wurden, an einigen deutschen Universitäten – soviel zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums – dieser Schritt zur Stunde noch bevorsteht, scheint der Zeitpunkt für eine Zwischenbilanz gekommen. Eine solche hat Bundesbildungsministerin Schavan am 18. März 2009 gezogen. Der positive Grundtenor – der Bologna-Prozess habe an Fahrt gewonnen, Bachelor- und Masterstudiengänge zögen aufgrund ihrer internationalen Anschlussfähigkeit eine erhöhte Mobilität nach sich – steht freilich in deutlichem Kontrast zur öffentlichen Wahrnehmung und zu den tatsächlichen Verhältnissen. Wenn in der Presse vor allem von einer Zielverfehlung der Reform die Rede war, so deckt sich das mit mittlerweile zahlreichen Stellungnahmen und der Einschätzung vieler – um nicht zu sagen: der meisten – Lehrenden und Studierenden.

Gleichzeitig trifft aber auch die Beobachtung einer großen Tageszeitung zu, dass die „ganzen Reformen“ von den Betroffenen wie Naturkatastrophen hingenommen werden: „ausnahmslos alle finden es schrecklich oder absurd, keiner kann was dafür“. Nun kann man zwar der Meinung sein, das Reformwerk sei in einer Allianz von Wissenschaftsbürokratie, ökonomistischem Lobbyismus (dessen vorgebliche Erfolgsgarantie zur Zeit auf den Märkten dieser Welt besichtigt werden kann), Hochschulberatungsgremien wie dem Centrum für Hochschulentwicklung und selbsternannten Stimmen der Hochschulen wie der Hochschulrektorenkonferenz oktroyiert worden – aber die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer bleiben gleichwohl die Vollzugsbeamten und Vollstrecker eines Systems, das sie nicht gut finden und das nach Überzeugung vieler weder dem Ausbildungsziel wissenschaftlicher und berufsbefähigender Kompetenz dient noch dem wissenschaftlichen Standard ihres Faches entspricht. Wer dann seine Unzufriedenheit nur in sich hineinfrisst oder nur intern äußert, öffentlich indes schweigt, handelt unverantwortlich. Die Dresdner Historikerinnen und Historiker wollen sich diesem Vorwurf nicht länger aussetzen und deshalb deutlich machen, dass grundlegende Ziele der Reform verfehlt werden und dass diese der Realität anzupassen ist.

Die Internationalisierung des Studiums durch die Homogenisierung des europäischen Hochschulraums ist eine planwirtschaftliche Chimäre. Faktisch folgt das sechssemestrig modularisierte Bachelor-Studium den Gesetzen des Taylorismus und verfolgt das Ziel, das Studium in zahlreiche kleine, mit credits honorierte Arbeitsschritte zu zerlegen. Daraus resultiert – und das hat unter dem Gesichtspunkt der Effizienz nur vordergründigen Charme – die Einpassung der Studierenden in ein straffes Zeitregime mit standardisierten Abläufen, die freilich keineswegs europa- oder deutschlandweit einheitlich sind. Der unkomplizierte Wechsel von einem Studienort zum nächsten,

an dem man dann nur den Nachfolgeordner zu dem andernorts absolvierten vorangegangenen Semester aus dem Regal zu ziehen braucht, ist deshalb Illusion. Vor allem aber erlaubt das straffe Zeitregime in Verbindung mit einem nur sechssemestrigen Studium kaum Seitenblicke, geschweige denn Planungs- und Unterbrechungszeiten für ein Auslandsstudium. Die Folgen sind ganz eindeutig: Flexibilisierung und Internationalisierung als eine Kernforderung der Studienreform bleiben auf der Strecke.

Die Modularisierung des Studiums ist nicht grundsätzlich abzulehnen, die Verknüpfung von Veranstaltungen zu Lehreinheiten kommt dem Strukturierungswunsch gerade von Studienanfängern, die von der Schule Stundenpläne und präzise Abläufe gewöhnt sind, durchaus entgegen. Die anfängliche Entlastung von der Selbstorganisation, die freilich ein universitäres Lernziel eigenen Rechts bleiben sollte, wird bei fortschreitender Semesterzahl von den Bachelor-Studierenden allerdings als Zwang empfunden, mit einem auf die credits ausgerichteten Tunnelblick durchs Studium zu hasten und nur noch Prüfungsleistungen abzuhaken, deren Vermehrung im Übrigen mit keiner Aufstockung des Lehr- und Prüfungspersonals einherging. Für Lehrende und Studierende gleichermaßen gilt deshalb: Unausgetretene Pfade zu betreten, Zeit zum Nachdenken zu haben, methodisches Wissen auszuwerten, individuelle Akzente zu setzen anstatt nur Vorgedachtes zu lernen – dies alles wird deutlich erschwert. Kurzum: akademische Freiheit und Studium im eigentlichen Sinne werden so ad absurdum geführt. Dies schließt auch ein, dass immer weniger Studierende, die ja vielfach einer Nebenerwerbstätigkeit nachgehen müssen, bereit sind, sich aus Zeitgründen an der akademischen Selbstverwaltung und in studentischen Gremien aktiv zu beteiligen, mithin Partizipationsrechte und gesellschaftspolitische Verantwortung wahrzunehmen und einzuüben. Die Universität als ein Raum des offenen Diskurses, der Grundlage jeder Innovationskultur ist, wird zum Repertorienaal für standardisiertes Basiswissen. Die mit einer Vielzahl von Prüfungsleistungen bewehrten Module und die daraus resultierende Kumulation von Prüfungen am Semesterende werden dabei vielfach als Überforderung empfunden. Insgesamt kristallisiert sich heraus, dass vor diesem Hintergrund die Zahl der Studienabbrecher keineswegs zurückgeht und dass damit eine weitere Kernforderung der Studienreform nicht erfüllt wird.

Das sechssemestrige Bachelor-Studium ist als berufsqualifizierender Regelabschluss definiert, und vor einem weiterführenden Master-Studium sind die Hürden von Zulassungsbeschränkungen aufgebaut. D.h. für viele Bachelor-Absolventen steht am Ende ihres Studiums die ernüchternde Erkenntnis, dass für sie das Ende der Fahnenstange erreicht ist und dass sie nach sechs Semestern in ein Berufsleben entlassen werden sollen, für das sie sich subjektiv mit einer dreijährigen Kurzausbildung noch gar nicht gerüstet fühlen und in dem sie objektiv auch nur sehr schwer Fuß fassen können. Der von jenen Ökonomen, die auf eine Effizienzmaximierung des Studiums und eine Erhöhung der Absolventenzahlen zu Lasten der Ausbildungsqualität drängten, definierte Berufsmarkt wartet nicht auf Absolventen eines Kurzstudiums, denen der Weg für eine weitere Qualifikation im Master-Studium zumindest teilweise verbaut wird. Es ist eine verantwortungslose Systemlüge der Studienreform, dem Bachelor-Abschluss eine Verbesserung der Arbeitsmarktfähigkeit zuzuschreiben und jugendlichen Absolventen, die weiterstudieren möchten, mit einer jedem Gebot der Nachhaltigkeit widersprechenden Kurzausbildung nach drei Jahren das Recht auf Bildung und den Anspruch auf Verbesserung ihrer Zukunftschancen abzusprechen. Es spricht doch für sich, dass in den Lehramtsstudiengängen ein sechssemestriges Bachelor-Studium nicht als Berufsqualifikation anerkannt wird und das Master-Studium obligatorisch ist. Der freie Zugang zum Master-Studium, wie er durch einen Musterprozess des Allgemeinen Studierendenausschusses der Universität Potsdam erreicht werden soll, verdient deshalb Unterstützung, und wenn durch einen Pflicht-Master eine Kernidee des konsekutiven Studienmodells in Frage gestellt wird, ist das billigend in Kauf zu nehmen. Sollte wider alles bessere Wissen am Bachelor als berufsqualifizierendem Abschluss festgehalten werden, so muss zumindest aber von der z. Zt. praktizierten starren Sechs-Semester-Regelung abgegangen und ein achtsemestriges Bachelor-Studium durchgesetzt werden.

Die Forderung, von der Kurzausbildung wieder abzugehen, gründet auf dem Unbehagen zahlreicher Fachverbände und Fächer. Wenn es bislang hauptsächlich naturwissenschaftliche Fakultäten waren, die Klage darüber führten, dass nur mehr „an der Oberfläche gekratzt“ werden kann und dass beispielsweise einem Bachelor in Chemie ein Ausbildungsberuf vorzuziehen sei, und wenn die Fakultätentage der Technikwissenschaften die Empfehlung aussprechen, den Diplomingenieur als „weltweit anerkanntes Markenzeichen“ beizubehalten, so ist es höchste Zeit, dass sich die Geschichtswissenschaften darauf besinnen, dass auch sie eine differenzierte und methodisch anspruchsvolle Fachkultur zu verteidigen haben. Geschichte betreiben heißt, Arbeitstechniken zur exakten Recherche, die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Quellen, Theorien und Methoden zur vergleichenden Analyse und Kontextualisierung historischer Sachverhalte und damit auch zur analytischen Entschlüsselung von aktuellen Problemen und Fragestellungen zu vermitteln und zur selbständigen Forschung anzuleiten. Dieser qualitative Anspruch, an dem festzuhalten eine Frage des wissenschaftlichen Ethos ist, erfordert mehr als eine lediglich sechssemestrige Vermittlung von Basiswissen.

Die Dresdner Historikerinnen und Historiker appellieren nachdrücklich an den Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands, in den wissenschaftspolitisch relevanten Institutionen und Gremien darauf aufmerksam zu machen, dass die Studienreform in ihrer Zielsetzung nicht realitätsadäquat war und deshalb ihre grundlegenden Ziele verfehlt und leistungsfähige Fachkulturen zu zerstören droht. Die Reform muss im Interesse der Sicherung fachlicher Standards, vor allem aber im Interesse der Studierenden, die ein Recht auf Bildung und eine berufliche Zukunftsperspektive haben, überdacht und reformiert werden.

Der Institutsrat des Instituts für Geschichte der Technischen Universität Dresden
Patrick Eltner, Prof. Dr. Thomas Hänseroth, Prof. Dr. Klaus-Dietmar Henke,
Prof. Dr. Martin Jehne, Alexander Kästner, Kevin Kuhne, Prof. Dr. Gert Melville,
Prof. Dr. Winfried Müller, HD Dr. Ulrich Rosseaux, Prof. Dr. Gerd Scherwerhoff,
Prof. Dr. Susanne Schötz, Dr. Markus Schürer, Prof. Dr. Hartmut Voit



aus der Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 21. Juni 2009

Peter Richter

Nackte Wahrheiten - Bologna

Älterwerden ist nicht schön, aber es findet sich immer ein Trost, der es einem einfacher macht. Im Moment zum Beispiel die Studentenproteste. Ätsch, möchte man rufen: Euch jungen Menschen gehört vielleicht die Zukunft, dafür habt ihr aber doofe Frisuren und müsst nicht nur unsere Schulden abbezahlen, ihr müsst erst einmal den Bachelor machen. Den „Bachelor“!

Schon über den Namen lachen wir Älteren ja gern und herzlich: Zu unserer Zeit war der „Bachelor“ eine Fernsehshow, in der ein homosexueller junger Mann sich eine Frau aussuchen musste. Heute heißt so ein angeblicher Studienabschluss, mit dem man nichts werden kann, weil wir, die wir die Jobs eventuell ja zu vergeben hätten, uns, wie gesagt, totlachen darüber. Jetzt, wo die Opas, die noch vom Krieg erzählen konnten, aussterben, könnten wir locker die Lücke füllen: mit Geschichten von vor der Studienreform, vom Studium als Lebensform und davon, dass auch damals immer schon gefordert wurde, das Studium effizienter zu machen, schneller und kompatibler, schon damals klangen Bildungspolitiker wie Mediamarktverkäufer, wenn sie Prozessoren anpreisen.

Aber damals gab es noch keinen „Bologna-Prozess“. Heute ist „Bologna“ das Synonym für einen Hochschulreformprozess, der den Akzent von der Breite und Tiefe der Bildung auf die Zügigkeit des Abschlusses verlegt. Nach der gleichen Logik qualifiziert einen nachher das Erwerbsleben vor allem zügig, zielführend und zeitnah für die Rente, und die wiederum für einen möglichst effizienten Tod.

Zu meiner Zeit durfte man als Student auch schon ins Ausland reisen, ohne vorher kompatibel gemacht worden zu sein. Und wenn es einem dort an der Uni dann zu verschult vorkam: Dann war das, liebe Frau Ministerin Schavan, ganz sicher kein Grund für Minderwertigkeitskomplexe. Dann ist man eben auf eigene Faust forschen gegangen wie die Erwachsenen oder hat sich das fremde Leben angetan. Und ich hatte eigentlich immer den Eindruck, dass das sinnvoller war, als ebenfalls mit Buntstiften die auswendig zu lernenden Stellen aus den Lehrbüchern zu unterstreichen. Damals war Bologna noch in erster Linie eine sehr schöne Stadt in Italien, wo die Leute gern und viel aßen. Der Bologna-Prozess ist nicht zuletzt ein Prozess, welcher dem Ansehen Bolognas gemacht wird. Schon dass dieser Name nun durch byzantinische Effizienzbürokratie an den Hochschulen diskreditiert wird, müsste im Grunde auch jeden Studiosus-Urlauber an die Seite der protestierenden Studenten treiben. Generationskonflikt gelöst.