



attac Köln
Arbeitskreis
Bildung und Erziehung

AK:BE-Rundbrief

9. Ausgabe

Juli 2010

"Wir gratulieren im Namen von
50 000 Straßenkindern,
250 000 Sitzenbleibern,
76 000 Jugendlichen ohne Schulabschluss
und 523 000 arbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren!"
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
zum 50. Geburtstag der Kultusministerkonferenz

Diesmal ...

... haben wir erneut einen "Bildungsgipfel" hinter uns, der - wie gehabt - nichts als wohlfeile Floskeln zu bieten hatte. Übrig bleibt nach wie vor ein umfassend desaströser Zustand, über den viel geredet wird, in dem aber kaum Schritte in die richtige Richtung getan werden. Bildung in Deutschland ist weiterhin inhaltlich wie strukturell traditionalistisch dominiert, neoliberal drapiert, hoffnungslos unterfinanziert und weitgehend Opfer föderaler und parteipolitischer Interessen.

Dieser Rundbrief beleuchtet die Misere in fünf Beiträgen:

- Der erste betrifft einen Bereich, der hier bislang nur am Rande thematisiert wurde: die berufliche Bildung. Gezeigt wird, wie in enger Verzahnung von EU-gesteuerten und national ausgelegten Umorientierungen schrittweise auch in diesem Sektor neoliberale Zugriffe erfolgen.
- Beim Titel "Soziale Herkunft bestimmt Schulbesuch" wird zwar vielfach Bekanntes neu beleuchtet, aber auch mit aktuellen Werten und Beispielen belegt und als dem Wesen nach klassenrassistisch entlarvt.
- Im Artikel "Wer nicht fragt, bleibt dumm" provoziert Magnus Klaue mit kritischen Gedanken zu den letzt- und diesjährigen Bildungstreikaktivitäten.
- Unter der Überschrift "Die Schere öffnet sich weiter" zieht Klaus Klemm mit Bezug auf das Bochumer Memorandum eine Abschlussbilanz der NRW-Bildungspolitik der Jahre 2005 bis 2010 und damit der Rückschritte der Ära Rüttgers.
- Und schließlich beleuchtet Martin Kaul in einem taz-Kommentar den klientelpolitischen Zuschnitt des neuen nationalen Stipendienprogramms und zeigt die Verstärkung der aktuellen Eliteorientierung auf Kosten der Breitenförderung auf.

Lesen Sie, geben Sie kritische Feedbacks und Anregungen und vor allem: ahmen Sie unsere Aktivitäten nach, indem auch Sie in Ihrem Umfeld - mit oder auch ohne attac - Arbeitskreise wie den unseren aufbauen!

Und noch ein Hinweis in eigener Sache:

Am 13. November werden wir in Köln ein Bildungstribunal veranstalten, das Sie auf jeden Fall in Ihren Terminkalender einbauen sollten. Weitere Infos dazu folgen über den Verteiler dieses Rundbriefs.

Seien Sie freundlich begrüßt von

Bologna für die Berufliche Bildung

Es geht nicht um eine didaktische Modularisierung, sondern um eine Struktur- und Sozialreform des Neoliberalismus

Kontroversen um „Modularisierung“? Es geht um viel mehr

In der GEW, der IG-Metall, bei Verdi und beim DGB wird schon seit Jahren zur sog. Modularisierung diskutiert und ein diesbezüglicher ablehnender Beschluss war auf dem Gewerkschaftstag 2007 der GEW-Bremen verabschiedet worden. Hintergrund waren die von den höchsten Gremien der EU vorangetriebenen Programme namens EQR und ECVET für eine europaweite Neuordnung von Ausbildung. Erst jetzt wo es um die konkrete Einführung eines verbindlichen Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) geht, ist erneut eine heiße Auseinandersetzung über die Umsetzung angelaufen, weil die Einordnung des Abiturs und damit der Hochschulzugang in der neuen Hierarchie der Bildungsabschlüsse strittig ist. Der Hochschulverband kritisiert den DQR fundamental und fordert die KMK zu eindeutigen Setzungen auf.(1) Das gesamte Neuordnungsverfahren ist in zwei Teile gegliedert, den Rahmen (EQR oder DQR hier Deutschland) und das eigentliche Megaprojekt der Modularisierung und Bepunktung aller beruflichen Ausbildungen ECVET bzw. DECVET. Sowas ähnliches kennt man schon aus den „Bologna-Reformen“ an den Unis. Nun soll analog dazu auch die berufliche Bildung umgekrempelt werden. In Zukunft soll es möglich werden, einzelne Ausbildungsabschnitte in europaweit standardisierten "Units" beispielsweise in Frankreich zu beginnen, ein weiteres Modul in Spanien zu absolvieren, dann nach Deutschland zu gehen und schließlich in Polen nach dem gleichen System die fehlenden Punkte für den Abschluss zu sammeln. Die Ausbildung kann auch bei privaten Bildungsdienstleistern absolviert werden, die sich für die Ausbildung bezahlen lassen würden, dafür gäbe es dann von der Bundesagentur die entsprechenden Bildungsgutscheine. Ausbilden kann jede Stelle, die als Ausbildungsort zertifiziert und deren AusbilderInnen bzw. PrüferInnen von einer Zertifizierungsfirma geprüft wurden und die ein Qualitätsmanagement nach europäischen Vorgaben (EQARF) aufweisen können. Auch dieses ist schon in Arbeit. Ob es sich um einen Produktionsbetrieb handelt oder nicht, oder um eine staatliche Schule ist egal. Wesentlich sind Zertifizierung und Qualitätsmanagement, denn sie garantieren die Ausbildungsqualität. (2) Zuende gedacht sollen dann auch sämtliche Kammerzuständigkeiten wegfallen. Die zersplitterten Zuständigkeiten hat vor allem die Bertelsmann-Stiftung aufs Korn genommen, die sich nicht mit Kleinigkeiten aufhält, sondern für eine zentralstaatliche Neuordnung des gesamten Ausbildungssektors votiert.

Gewerkschaftliche Positionierungen von „oben“

Obwohl es sich um ein konzeptionell geschlossenen Gesamtentwurf handelt, wird aus taktischen Gründen schrittweise vorgegangen. Bei den gewerkschaftlichen Stellungnahmen fällt auf, dass dem DQR offensichtlich eine gewisse reformerische Wirkung zugebilligt wird, obwohl er doch gleichzeitig eine gigantische neue Hierarchisierung beinhaltet, wie der Deutsche Hochschulverband zu Recht feststellt. Es wird keineswegs eine Enthierarchisierung, sondern eine Neuhierarchisierung von Bildung, Kompetenzen und damit der späteren Einkommen betrieben, die letztendlich die sozialen Chancen und den „Marktwert“ der Menschen bestimmen werden. Für uns ist nicht ersichtlich, was die halbherzige Kritik der Gewerkschaftspitzen bewirken soll (4): solange es keine gesetzlich verankerte Ausbildungsgarantie für alle gibt, sollte nicht zugelassen werden, den Lehrstellenmangel auch noch zum Einfallstor für die neoliberale EU-Reform zu machen.

Es gibt inzwischen eine Reihe von gewerkschaftsnahen Gutachten, die auf der Internet-Seite "Anti-Bertelsmann" zusammengestellt sind. (5) Besonders hervorzuheben sind die Gutachten von Ingrid Drexel, die bereits im Jahre 2005 eine Fundamentalkritik geliefert hatte, auf die sich im Folgenden alle anderen Gutachten beziehen mussten. Sodann ist der deutsche "Sonderweg" entscheidend vorgezeichnet durch das Gutachten von Euler/Sewering: "Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung" aus dem Jahr 2006. (6) Sie stellen die Flexibilität in den Mittelpunkt, die das Plus der Modularisierung darstelle. Modularisierung in Form von Ausbildungsbausteinen sei ein zentraler Bestandteil der Neuordnung, da sie eine zeitliche Aufteilung und eine Ausbildung für einzelne Teilqualifikationen ermögliche und vor allem auch kompatibel mit dem vorhandenen Dualen System sei, wenn man die beiden Ansätze von Beruflichkeit und Modularisierung miteinander kombiniere. Wegen des sehr diplomatisch formulierten scheinbaren Kompromissangebotes wurde das Euler/Sewering-Gutachten zum Bezugspunkt für die deutsche Linie, die vom Innovationskreis Berufliche Bildung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (IKBB) danach verfolgt wurde. (7)

Einfallstor Übergangssystem

Taktisch wird DECVET mit der Modularisierung des Übergangssystems eingeleitet, das bekanntermaßen Ausdruck eines langjährigen Mangels an Ausbildungsplätzen ist. Viele Details sind unklar, deswegen gibt es eine Reihe von Pilotprojekten und Evaluationen, zu denen ursprünglich auch das Bremer Projekt Opti-Qua gehören sollte. (Aus fachlicher Sicht haben sich die beteiligten Bremer ForscherInnen aber dafür ausgesprochen, einen Unterschied zwischen Ausbildungsvorbereitung und einer Vorwegnahme von Teilen der Ausbildung in ihrem Projekt zu machen. Sie wollen sich nicht in vorausweisendem Gehorsam den EU-Vorgaben unterordnen.) (8)

DQR und das Modularisierungsprojekt „DECVET“ gehören zusammen

Vorgeschaltet vor das Projekt des modularisierten Leistungspunktesystems ist wie gesagt der DQR, Deutscher Qualifikationsrahmen, der die deutsche Form des Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) darstellt. EQR/DQR sollen einen Rahmen zur Beschreibung von Kompetenzen liefern, indem sie auf 8 sog. Niveaustufen sämtliches Können in allen Berufen oder Tätigkeiten abstrakt beschreiben. Die unterste Stufe entspricht dem un- und angelernten Arbeiter und die oberste dem Konzernlenker, Professor oder der leitenden Politikerin. In dieses allgemeine Schema werden ab sofort (Mai 2009) die bisherigen Abschlüsse, Gesellenbriefe, Meisterbriefe und Hochschulexamina eingeordnet. Ab 2012 sollen alle Abschlüsse den entsprechenden Vermerk über die DQR-Stufe enthalten. Allerdings ist nicht maßgeblich, was jemand in seiner Ausbildung an Erfahrungen gesammelt hat, sondern was er zu einem bestimmten Zeitpunkt abliefern kann. Das nennt sich Outcome. Dieses Outcome ist eine bestimmte Anforderung, die zertifizierte Prüfer auch in privaten Bildungsanbietern abnehmen können (siehe oben). Die Outcome-Orientierung und Ortsunabhängigkeit ist eine entscheidende Voraussetzung für die Möglichkeit der Privatisierung und sie wird von daher mit Nachdruck vorgebracht.

Das zweite Instrument im Kopenhagenprozess zur Reform der beruflichen Bildung ist das ECVET oder deutsch DECVET-System. (9) Es gliedert alle vorhandenen Ausbildungen in Teileinheiten, die sogenannten Units oder Module, auf. Es würde bei seiner Einführung in der von der EU vorgeschlagenen Form die Ganzheitlichkeit von Berufsausbildungen im Dualen System beenden und durch ein aufgelöstes System von einzelnen Units, deutsch Ausbildungsbausteine, zersplittern. Jeder Ausbildungsgang würde nach den Vorstellungen der EU-Planer in mindestens 8 Units aufgeteilt. Diesen Ausbildungsbausteinen/Modulen/Units wird eine bestimmte Punktzahl zugewiesen, die angesammelt werden kann, unabhängig von einem festgelegten Ausbildungsort. Der Azubi kann wechseln, von Schulungen bei einem Bildungsdienstleister zu einer Produktionsfirma und zu einer Schule und sich jeweils dort die nötigen Punkte bis zum Abschluss verdienen. Diesen bräuchte er auch gar nicht, vielleicht braucht er nur einen Schein über einen Schweißlehrgang und kann dann damit Geld verdienen gehen. Die Beruflichkeit wäre zerstört. Das ECVET System ist wegen des Ansatzes einer Totalmodularisierung in Deutschland nicht in Reinform durchsetzbar und wird deshalb häppchenweise nach dem System von Versuch und Irrtum in Pilotprojekten getestet. An der Gesamtlinie wird aber festgehalten, wie es das Euler- Sewering -Gutachten vorzeichnet, was vor allem mit den Bildungsmarkt-Interessen der Global Player zu tun hat.

DQR und DECVET sind in ihrer Tragweite und in ihren Grundannahmen vergleichbar mit der Bologna-Reform für die Universitäten mit den bekannten Zielen: Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen und eines Leistungspunktesystems (ECTS), Einführung von Studiengebühren und eine Verwaltungsreform, die die Universitäten in konkurrierende Unternehmen auf einem noch zu schaffenden Bildungsmarkt zu transformieren soll. (10)

Gesellschaftspolitische Interessen des Kapitals an der Reform

Welche Interessen stehen hinter dem Neuanfang? Als Urmutter können die „Imperative“ der Wissensgesellschaft angesehen werden: Europa müsse den Marsch an die Weltspitze der Innovation antreten und seine Energien auf dieses Ziel bündeln, - das war das Programm von Lissabon im Jahr 2000, an das dann „Kopenhagen“ 2002 für die Berufliche Bildung anschloss. (11) Die offiziellen Begründungen für die neuen Systeme, es gehe um mehr Transparenz, um die Anrechnung von erbrachten Leistungen und ihre Übertragbarkeit in andere Länder, um die Mobilität von Auszubildenden zu erhöhen, sind in ihrer Arbeitnehmerorientierung ungläubwürdig. Es geht u.E. ganz prosaisch um Ziele wie:

1. Um eine Zweiteilung der Ausbildung, die der Trennung zwischen spezialisierten Hochlohn- und prekarierten Niedriglohnarbeitsmärkten entspricht. Bei den Leuten soll die Bereitschaft, im Billiglohnsektor zu arbeiten, durch modulare Kleinstausbildungen erzwungen werden. Dabei geht es auch um

Arbeitsverdichtung und erhöhte Leistungsbereitschaft während der Kurzausbildung und um den Zwang, sich als Humankapital verwertbar zu machen, egal, wo die Unternehmen in Europa die Arbeitskraft abrufen wollen.

2. Um eine Durchrationalisierung der europäischen Facharbeiterausbildungssysteme, die verbilligt, abgespeckt, entstaatlicht und für private Anbieter (global player) "geöffnet" werden sollen. Davon verspricht man sich auch eine Senkung der Ausbildungskosten sowohl für den Staat als auch für die Unternehmen.

3. Um Bildung als Ware, den Handel mit Bildungsdienstleistungen gemäß GATS, mit dem sich vor allem auch in Entwicklungs- und Schwellenländern und den sog. BRIC-Staaten (Brasilien, Indien, China, Südafrika) viel Geld verdienen lassen wird, wie man hofft. Standardisierte Module können leichter als komplexe Berufsausbildungen einen Warencharakter annehmen, sind in der Tat für Unternehmen transferierbar und können gehandelt werden.

Was tun? Kämpfen wir für eine Garantie vollständiger Ausbildungen für alle

Für die Umsetzung der EU-Reform für das berufliche Ausbildungssystem hatte das Bundesministerium für Bildung und Forschung einen Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) eingerichtet, dem neben zahlreichen Vertretern des Unternehmerlagers und der Fachwissenschaften auch zwei Vertreterinnen des DGB angehören. Der Innovationskreis hat etwas verklausuliert und in schönen Worten die Übernahme des EU-Pakets beschlossen ("Öffnung" heißt der Begriff für eine völlige Neuorientierung). (12) Das "Wie" ist allerdings noch offen. Vor allem deshalb, weil das Duale System bislang unbestritten als leistungsfähig und im Vergleich mit anderen Berufsbildungssystemen als überlegen gilt.

Dem Innovationskreis geht es zunächst darum, sich für das Neue "zu öffnen", ohne das bewährte duale System abzuschaffen. Deshalb wird mit Umsetzung am schwächsten Punkt, nämlich den vorgelegerten Warteschleifen, der Berufsvorbereitung für die hunderttausenden von unversorgten Ausbildungsplatzbewerbern begonnen. Demgegenüber hält der DGB gottseidank an der Beruflichkeit für alle fest und besteht auf einer grundsätzlichen Ausbildungsplatzgarantie. Es wird seit nunmehr Jahrzehnten darauf hingewiesen, dass eine Ausbildungsplatzumlage für alle Unternehmen eingeführt werden muss, die allen Jugendlichen eine Ausbildung für einen Beruf und nicht für zwei, drei Module garantiert. (13) Daran wäre festzuhalten: keine Reform ohne die Garantie einer Berufsausbildung für alle. Diese muss erstmal gesetzlich festgeschrieben werden, danach kann man über eine modernisierte Didaktik der Berufsausbildung reden. Dieser Linie sollten wir als Bremer GEW folgen und unsere Ablehnung der EU-Vorhaben ohne Gegenleistung bekräftigen.

Fachgruppe Hauswirtschaftliche/Gewerbliche Berufsschulen

(Erschienen in: BLZ. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bremen, 05 -2010 Mai)

(1) Siehe die Erklärung unter:

<http://www.hochschulverband.de/cms1/pressemitteilung+M527cbf7b19b.html>

(2) Zum europäischen Qualitätsmanagement EQARF für die Berufsausbildung:

<http://www.enqavet.eu/de/policy.html> und

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1134_en.htm

(3) Siehe dazu das entsprechende Gutachten der Bertelsmann-Stiftung: „Berufsausbildung 2015“– Ein Leitbild, <http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/20082009/berufsausbildung2015.pdf>

und die Seite: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-3402EBFD-46E93819/bst/hs.xsl/prg_90297.htm

(4) Auf dem Gewerkschaftstag der GEW 2009 wurde eine Thematisierung von DECVET und DQR im Grundsatzbeschluss vermieden; der Beschluss hebt eher auf die vermuteten Vorzüge des DQR ab, ohne ihn beim Namen zu nennen. http://www.gew.de/Bildungswege_oeffnen.html;

Gutachten der Max-Träger-Stiftung: <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> Bei DGB, Verdi und IG Metall beschränkt sich die Kritik auf Schwachstellen, der „Systemwechsel“ wird anders als noch 2005 nicht mehr prinzipiell analysiert und kritisiert.

Siehe z.B. http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/20082009/DQR_DGB-Bildung24s_z.pdf IG Metall und Verdi:

http://berufsbildungspolitik.verdi.de/publikationen/gewerkschaftseigene/data/bbp_08_berufsbildpersp.pdf

(5) <http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/index.html>

(6) http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf

(7) <http://www.bmbf.de/de/6190.php>

(8) Siehe vor allem das Programm Jobstarter und die Pilotprogramme zur Einführung von DECVET:

<http://www.bmbf.de/de/2313.php>

<http://www.jobstarter-connect.de/>

http://www.decvet.net/de/Projektpartner/site__185/

http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp/en/departement_of_vocational_education_and_training/inhalt/decvet.html

(9) DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung“:

<http://www.decvet.net/de/>

ECVET bedeutet: European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)

(10) Siehe dazu den Überblick zum NPM unter:

<http://www.bertelsmannkritik.de/oekonomisierung.htm#verwaltungsreform>.

Die beste Bestandsaufnahme der Uni-Reformen: Andrea Liesner; Ingrid Lohmann (Hg.), Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen und Farmington Hills, MI, 2009.

(11) Zum Kopenhagen-Prozess, der als Konsequenz aus "Lissabon" angeschoben wurde:

<http://www.bmbf.de/de/3322.php>,

letzter Stand: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/council08_de.pdf

(12) 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung - – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung –

http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A0+10+Leitlinien+zur+Modernisierung+der+beruflichen+Bildung/~DOM;/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf

(13) Siehe die Materialien der Initiative "Ausbildung für alle" z.B.

<http://www.ausbildung-fuer-alle.de/materialien/Download/handbuch.pdf>

Das Buch ist sehr empfehlenswert und erinnert u.a. daran, dass eine Versorgung mit 115 % vom Bedarf an Ausbildungsplätzen vom Bundesverfassungsgericht vorgeschrieben ist.



Soziale Herkunft bestimmt Schulbesuch

Oder: Wie sich dank der Mehrgliedrigkeit und inneren Beschaffenheit des Schulsystems soziale Ungleichheit reproduziert

Jens Wernicke in LinksNet.de

„Nach Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte soll jeder - unabhängig von Alter, Geschlecht und sozialer Herkunft - Zugang zu Bildung haben. Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU zeigen jedoch, dass Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft der Kinder abhängen.“

Bildungsreservenausschöpfung als Standortfaktor

So beginnt die Zusammenfassung einer aktuellen Sonderauswertung der Ergebnisse des Mikrozensus zum „Sozioökonomischen Status von Schülerinnen und Schülern 2008“, die in Ausgabe 2/2010[1] der Schriftenreihe „Wirtschaft und Statistik“ (S. 138 - 149) des Statistischen Bundesamtes veröffentlicht wurde. Der Artikel der Sozialwissenschaftlerin Daniela Nold, der im Tenor darauf abzielt, Argumentationen zum „Ausschöpfen von Bildungsreserven“ (S. 138), welches notwendig wäre, da „Innovation und Fortschritt entscheidende Faktoren der Wettbewerbsfähigkeit“ (ebd.) wären[2], zu liefern, kommt, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Regierungen im Lande nach wie vor in einem Atemzuge behaupten, einen solchen Zusammenhang gäbe es eigentlich nicht, während sie im nächsten darauf insistieren, Daten hierzu gäbe es nicht und könne es nicht geben[3], zu gar bemerkenswerten Ergebnissen.

Auch amtliche Repräsentativstatistik Mikrozensus bestätigt soziale Selektivität des Bildungssystems

Das Fazit der Autorin lautet:

„Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler und der Art der besuchten Schule zeigt deutliche Abhängigkeiten und bestätigt die vorab dargelegten Thesen und Erkenntnisse anderer Studien über soziale Disparitäten im Bildungswesen. (...) Während Realschulen und Berufsschulen eher ausgeglichene Anteile an Schülerinnen und Schülern aus allen sozialen Schichten aufweisen, sind große Unterschiede vor allem zwischen Hauptschulen sowie Einrichtungen des Übergangssystems einerseits und Gymnasien andererseits zu beobachten. Ähnliche Muster finden sich auch bei der Betrachtung des Migrationshintergrundes. Die durchgeführten Analysen zeigen deutlich, dass die Art der besuchten Schule vom sozioökonomischen Hintergrund sowie vom Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängt und dass sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den unterschiedlichen Schularten deutlich unterscheidet. [...] Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich über Generationen hinweg und die Humanressourcen der Gesellschaft werden nicht in optimaler Weise entwickelt und genutzt“ (S. 148 f.).

Bezogen auf das gesamte Bundesgebiet stellt die Autorin fest, dass bundesweit 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen aus finanziell armen Verhältnissen stammen; an Hauptschulen

liegt diese Quote um die Hälfte höher und an Gymnasien um knapp ein Drittel niedriger (Tabelle 8, S. 146). Es bildet sich also in der Mikrozensus-Sonderauswertung Folgendes ab: Hauptschulen besuchen überdurchschnittlich viele Kinder aus armen Elternhäusern, an Gymnasien sind diese Kinder hingegen stark unterrepräsentiert.

Exemplarisch ergibt eine Detailauswertung für das Bundesland Hessen, die dem Autor vorliegt, dabei folgendes Bild:

Die Chancen der einen...

Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen Volks- oder Hauptschulabschluss haben, machen 20,4 Prozent der Gesamtheit aus. Während sich dieser Proporz in der Grundschule mit 18,2 Prozent der dortigen Schülerinnen und Schüler noch in seinem gesamtgesellschaftlichen Verhältnis widerspiegelt, ändert sich dies massiv nach der Grundschule: Sage und schreibe 40,7 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler sowie gerade einmal 9,2 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben Eltern mit Volks- respektive Hauptschulabschluss. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder dieser sozialen Herkunft eine Hauptschule besuchen, liegt also bei doppelt so hoch wie der Durchschnitt, jene, dass sie ein Gymnasium besuchen hingegen nur halb so hoch.

...sind das Spiegelbild der Chancen der anderen

Die Kinder, deren Eltern über Fachhochschul- oder Hochschulabschluss verfügen, machen 39,6 Prozent an der Gesamtheit und 44,1 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler aus. Auch hier entspricht der Anteil dieser Gruppe in der Grundschule also in etwa ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung. Auch hier ändert sich nach der Grundschule das Bild jedoch schlagartig: 59 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und nur 12 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler haben Eltern dieser sozialen Herkunft. Die Wahrscheinlichkeit solcher Kinder, ein Gymnasium zu besuchen, liegt also etwa fünfzig Prozent über Durchschnitt, jene, auf die Hauptschule zu gehen, bei nur etwa einem Drittel des Durchschnitts.

Kinder mit armer Herkunft gehen in Hessen also etwa sechsmal so wahrscheinlich auf eine Hauptschule wie solche aus einem Akademikerhaushalt und letztere dreimal so wahrscheinlich aufs Gymnasium wie erstere.

Überdies gilt: Während aus der bundesweiten Gesamtheit von Schülerinnen und Schülern 9,1 Prozent der sozialen Risikogruppe (beide Elternteile oder Alleinerziehende: erwerbslos oder Nichterwerbsperson), 12,4 derselben der kulturellen Risikogruppe (beide Elternteile oder Alleinerziehende: höchster schulischer und/oder beruflicher Abschluss unter ISCED 3) und 23,6 Prozent der ökonomischen Risikogruppe (weniger als 60 Prozent des Familienäquivalenzeinkommens) angehören, sind es an Hauptschulen alsdann 15,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die der sozialen, 26,9 Prozent derselben, die der kulturellen, und 37 Prozent eben dieser, die der ökonomischen Risikogruppe angehören. Hessen übertrifft diesen Bundesschnitt dabei bei Weitem: Ganze 21,7 Prozent aller hessischen Hauptschüler nennen ein hohes soziales, 35 Prozent ein hohes kulturelles und 45,4 Prozent ein hohes materielles Risiko qua Lebens- und Familiensituation ihr eigen. Die armen, sozial wie kulturell benachteiligten Kinder und Jugendlichen werden deutschlandweit also "in die Hauptschulen kanalisiert". Das Land Hessen ist hierbei deutlich effizienter als der Bundesdurchschnitt.

Konservativ-liberale Erklärung ist „Klassenrassismus“

Ab hier endet, wenn sie überhaupt einmal soweit gehen respektive die Empirie einmal nicht zu ignorieren vermögen, dann aber spätestens die Sachstandserhebung für konservative und marktgläubige Kräfte, sehen diese die kapitalismusinhärente Spaltung der Gesellschaft in viele sozial wie materiell Benachteiligte und wenige sozial wie materiell Übervorteilte doch als biologisch, ja, genetisch fundiert, also „naturwüchsig“ an.

Ihre Lesart derartiger Ergebnisse ist schlicht: Dumme Eltern kriegen eben dumme Kinder, kluge Eltern hingegen kluge - qua „Begabung“, die sich vererbt. Schluss. Nicht nur aber auch der FDP-Politiker Daniel Bahr brachte diese spezielle Lesart sozialer Ungleichheit einmal auf den Punkt[4], indem er vertrat: "In Deutschland kriegen [schlicht] die Falschen die Kinder".

Die Leistungsunterschiede, welche das Bildungssystem qua Form und Funktionalität de facto erst *generiert*, werden also einfach mittels Denkmustern von „Eignung“ und „Begabung“ erklärt - und somit

legitimiert. Soziale Selektion, strukturelle Gewalt, Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit nicht-bürgerlicher Herkunft, aus armen, anders-kulturellen Verhältnissen - all das gibt es für solche Leute oftmals gar nicht.

Schuld am Versagen im vermeintlich „begabungsgerechten“ mehrgliedrigem Schulsystem sind dann immer die Benachteiligten selbst: sie sind zu dumm und daher selber schuld; das war's. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu spricht diesbezüglich [zu Recht] von [einer Art] »Klassenrassismus« [...], der es den Herrschenden seit Jahrhunderten ermöglicht, sich selbst bei jeder Grundlage als Wesen höherer Art und Wertigkeit zu begreifen und die von ihnen Beherrschten als ›dummes Pack‹ anzusehen"[5]: Statt sich selbst als Nutznießer einer willkürlicher gesellschaftlichen Ordnung zu begreifen, die sie qua Struktur wie Inhalt stets aufs Neue privilegiert, inszenieren sie sich als qua Geburt und Leistung „Besondere“ und legitimieren hierdurch auch und vor allem die soziale und materielle Deklassierung der restlichen Bevölkerung.

Kritik der Begabungsideologie als notwendige Voraussetzung für gesellschaftliche und bildungspolitische Erneuerung

In Alltagsvorstellung und jener Psychologie, die Alltagsvorstellungen bedient und verdoppelt, ist "Begabung" dabei eine nicht weiter rückführbare natürliche, also angeborene *Disposition*, die zur Entäußerung besonderer Leistungen befähigt. Im Unterschied zu Leistungen, die auf der *Beobachtungsebene* liegen, ist "Begabung" ein *Konstrukt*, das zur Erklärung von beobachteten Leistungen herangezogen wird. Begabung ist also *nicht* etwas, das man beobachten kann, sondern etwas, mit dem man Beobachtetes deutet, interpretiert, erklärt.

Das Zirkuläre der Begabungsvorstellung liegt darin, dass von Leistung unvermittelt auf Begabung *geschlossen* wird, diese aber als Ursache der Leistung erhalten soll. Andersherum: Den Begabungsbegriff zu problematisieren, schließt keineswegs notwendig ein, Leistungsunterschiede zu leugnen. Problematisiert werden damit allein die wissenschaftliche Dignität und die gesellschaftliche Funktionalität der biologisch-genetischen Erklärung von Leistungsunterschieden. Die Funktion dieser Erklärung besteht in der Naturalisierung von Unterschieden und der damit erleichterten Sortierung von Individuen. Und diese ist eben so reaktionär wie unwissenschaftlich. Mit einem Rückgriff auf Begabungsunterschiede wird jedes wissenschaftliche Weiterfragen aufgrund einer dogmatischen, d.h. selbst nicht wissenschaftlich begründbaren, Vorentscheidung abgeschnitten.

Allen Untersuchungen zum Trotz ist es dabei bis heute nicht gelungen, "Begabung" *unabhängig* von beobachtbaren Leistungen bzw. Leistungsunterschieden empirisch zu verifizieren. Über eine diesbezügliche menschliche Naturgrundlage lassen sich deshalb nur *gattungsgemeine* Aussagen machen.

Insofern enthält die Aussage Charles Bukowskis, der gesagt haben soll: "Die meisten Menschen werden als Genies geboren, aber als Idioten beerdigt", eine wissenschaftlich fruchtbarere und gesellschaftlich fortschrittlichere Fragestellung als das, was ich bildungspolitisch von vielen Konservativen zur Verteidigung des dreigliedrigen Schulsystems in Stellung gebracht wird. Sie stellt aber zugleich auch eine pointierte Kritik des skizzierten „klassenrassistischen“ Bildungsverständnisses dar: Mittels der Struktur des Schulsystems wird einem großen Teil der Kinder und Jugendlichen ihr Potential, ihre Neugier, ihre Chance auf Erwerb weitgehender, qualitativ hochwertiger Bildung und Abschlüsse, ja, ihr „Genie“ genommen - und diesen später dann vorgeworfen, hierfür trügen nur sie selbst die Verantwortung.

Das Ganze ist das Unwahre

Tatsächlich gilt, was Bourdieu in seinem geistreichen Buch „Wie die Kultur zum Bauern kommt“ (S. 39) formuliert hat:

"Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestünde seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind. Indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur. Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur."

Die formale Beschaffenheit des Schulsystems, die nach der Grundschule für eine sozial selektive Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien sorgt, ist dabei nur ein Teil des Problems. Dieses Ganze jedoch, im Sinne Adornos das Unwahre, gilt es immer wieder zu betonen und kritisieren. Wider oder gar gegen den „nationalen Wettbewerbsstaat“ und eine Logik, die Kinder und Jugendliche nur als Produktivkräfte und deren Wissen als Standortvorteile klassifiziert.

Mindestens aber gegen klassenrassistische Ideologien von einer biologischen, genetischen und/oder natürlichen Determiniertheit der Verteilung von Armut und Reichtum, von Macht und Ohnmacht im Land.

Dass Kinder armer Herkunft in der Regel keine gesellschaftlich anerkannten „Genies“ werden, liegt eben nicht an deren mangelnder Motivation (wie dies bspw. <http://www.teachfirst.de/> oder in Teilen auch <http://www.arbeiterkind.de/> suggerieren und kolportieren), „Begabung“ oder „Eignung“ als vielmehr daran, dass die Oberen in einer pyramidenförmig organisierten Gesellschaft eines niemals freiwillig tun: ihre Privilegien gesellschaftlich zur Disposition stellen. Insofern sind alle aktuellen Debatten über potentielle „Reformen“ des Bildungswesens immer auch kritisch zu sehen, wenn sie nicht mindestens auch die vermeintliche „Leistung“ der im Bestehenden Bildungs(un)wesen Erfolgreichen, aus denen sich in der Regel später auch die Parlamente rekrutieren, in Frage stellen.

Ohne diese Infragestellung „kommt es [sonst dazu], dass, für die spezifischen kulturellen Erbschaften einzelner gesellschaftlicher Klassen oft blind, die politischen Kämpfe zwischen mutmaßlich ‚linken‘ (egalitären) und ‚rechten‘ (markoliberal-konservativen) Kräften bildungspolitisch zwar auf Verschiedenes abzielen meinen, in ihrer unfairen Bedingungen reproduzierenden und konservierenden Wirkung jedoch zwei Seiten nur einer Medaille sind: Die Infragestellung bspw. der universitären Hierarchien mit dem Argument der Demokratisierung und die Verteidigung eben dieser mit dem Argument der Qualität der Lehre, bilden de facto ein Kräftepaar, das in Bezug auf das, was das Wesentliche am Bildungssystem ist - die Produktions- und Vermittlungsweisen von Wissen und Wissenschaft - den Status quo zementiert. Die - ‚politische‘ - Frage ist [hier] schlicht falsch gestellt, der Kampf wird auf dem falschen Felde geführt. Oder um es anders auszudrücken: Wo die fundamentale gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens die Verteilung einer Vielzahl von Arbeitskräften auf stets nur wenige hohe, einige mittlere und endlos viele niedere gesellschaftliche Positionen ist, fruchten rein formal daherkommende Forderungen nach ‚sozialer Öffnung‘ der Hochschulen, wie sie von Studierendenverbänden [allzu oft] erhoben werden, wenig. Denn selbst wenn man dieselben für doppelt so viele Kinder aus der beherrschten Klasse öffnete, würden diese ob des dort gültigen Systems kultureller Blindheit und Benachteiligung in der Regel doch zu Verlierern gemacht. Um nicht missverstanden zu werden: Die Öffnung des Bildungssystems ist eine zentrale Voraussetzung, wenn die Segmentierung der Gesellschaft überwunden werden soll. [...] Sie ist jedoch keineswegs hinreichend, da die sozioökonomische Verteilung von Macht und Einkommen [eben] nicht an [Schulen und] [...] Hochschulen entschieden wird“[6].

Danksagung: Viele Gedanken und Impulse zur Kritik am Begabungsbegriff sind Artikeln und Schriften von Prof. Dr. Morus Markard[7] entnommen, der dem geneigten Leser und der geneigten Leserin unbedingt zur Lektüre weiterempfohlen wird.

[1] im web unter:

<https://www->

[ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,Warenkorb.csp&action=basketadd&id=1025386](https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,Warenkorb.csp&action=basketadd&id=1025386)

[2] Der „nationale Wettbewerbsstaat“ - vgl. unter anderem:

http://www.nadir.org/nadir/archiv/Diverses/pdfs/hirsch_wettbewerb.pdf - sowie ein Verständnis von Bildung als „Humankapital“ - vgl. unter anderem:

<http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/humankapital.php> - lassen lauthals grüßen.

[3] vgl. hierzu insbesondere <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/18/9/00979.pdf> sowie die Landtagsdebatte zum Thema, im Internet veröffentlicht unter:

<http://starweb.hessen.de/cache/PLPR//18/0/00030.pdf>. In dieser vertritt bspw. Alexander Bauer (CDU) zum Thema einer Großen Anfrage der Fraktion DIE LINKE. im Hessischen Landtag bezüglich unter anderem der „Verteilung von Armut auf Schulformen in Hessen“ (Frage 21) - die Landesregierung antwortet: „Bezüglich der Verteilung von Armut und Schulformen in Hessen liegen, soweit bekannt, keine (amtlichen) statistischen Auswertungen vor.“ - folgende Position zum Thema: „Sehr geehrter Herr Präsident, sehr geehrte Damen und Herren! Sich mit Anträgen oder Anfragen der linken Partei zu beschäftigen, hat immer seinen eigenen Reiz. Freunde einfacher Weltbilder werden dort stets bestens bedient. Auch die vorliegende Große Anfrage zur Lernmittelfreiheit zeigt die Ideologie der Antragsteller. Erstaunlich ist z.B. immer wieder, mit den Vorstellungen der LINKEN hinsichtlich Datenerhebung des Staates konfrontiert zu werden. Meine Damen und Herren der LINKEN, zur Erledigung Ihres Anliegens bedarf es eines Meldewesens, das dafür sorgt, dass jede von Lehrkräften erstellte und an Schüler verteilte Kopie, jedes von Schülerseite zu führende Arbeitsbuch für den Fremdsprachenunterricht, jeder im Kunstunterricht oder zu Hause verwendete Pinsel erfasst werden, eines Meldewesens, das dafür sorgt, dass jede Leihgebühr der Schulbibliotheken, die in die Zuständigkeit der Schulträger fallen, nach Wiesbaden weitergemeldet wird. Meine Damen und Herren, das existiert nicht, und das wird mit uns auch nicht existieren. [...] Auf solche Ideen kann man nur kommen, wenn man sich ein vor 20 Jahren zu Grabe getragenes Staatswesen zum Vorbild nimmt. In Ihrer Rechnung kommt die Freiheit nicht vor, und deshalb geht Ihre Rechnung

auch nicht auf." Mario Döweling (FDP) formuliert es anders: „Herr Präsident, meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich muss schon sagen: So oft wie bei der Lektüre dieser beiden Anfragen habe ich selten den Kopf schütteln müssen und mir selten solche Anmerkungen machen müssen. Kollege Merz hat es ganz feinsinnig ausgedrückt: Sie gehen hier von einer gewissen Prämisse aus - sagte er -, die Ihren Fragen zugrunde liegt. [...] Zum einen kann die Landesregierung diese Daten gar nicht vorrätig haben; zum anderen sollten Sie vielleicht einmal eine andere Adresse fragen. Es wurde schon angesprochen: Vielleicht wäre eine Schulträgerabfrage der richtige Weg. Wenn Sie sich beklagen, die Landesregierung antworte darauf nicht, so kann das wirklich nicht der richtige Weg sein."

[4] <http://www.tagesschau.de/inland/meldung202404.html>

[5] <http://www.astafu.de/inhalte/publikationen/hopo/bd13/hopo13.pdf>, Seite 31

[6] <http://www.studis-online.de/HoPo/art-679-klassenbildung.php>

[7] http://www.bdwi.de/bdwi/organisation/referenten/_node/personen/markard.html



Magnus Klaue

Wer nicht fragt, bleibt dumm

Der »Bildungsstreik« und die Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften.

Selten wurden die Protagonisten einer Protestbewegung von denjenigen, gegen die sie protestiert, so innig geliebt wie die des »bundesweiten Bildungsstreiks«. Mit ihren putzigen Krümelmonsterkostümen, ihren Comedy-Quatschclub-reifen PR-Aktionen (Wegtragen von »Bildungsleichen«), mit der schalen Diktion ihrer »Forderungskataloge« und ihren deutsch-österreichischen Größenphantasien (»Solidarität mit Wien«, »Wien, Deutschland, und morgen die ganze Welt«) konnten sie innerhalb kurzer Zeit bei Jung und Alt, Doof und Schlau richtig groß rauskommen. Ihre Forderungen zielen vorwiegend auf Maßnahmen, für die sich die Bildungspolitiker ohnehin aufgeschlossen zeigen: Reduktion der Verschulung, größere internationale Mobilität, paritätische Entscheidungen, gerechtere Finanzierungssysteme. Ihre eigenen Präsidenten haben sie für die Besetzung von Hörsälen gelobt, Wissenschaftsjournalisten von Taz bis FAZ haben sich mit ihnen solidarisch erklärt, Mütter und Schüler haben ihnen applaudiert. Im Grunde hätte die kollektive Euphorie niemanden überraschen dürfen: In puncto Geist und Bildung herrscht in Deutschland seit jeher Generalstreik, und wer Bücher nur auf Befehl liest, durfte sich hier schon immer zu Hause fühlen. Neu ist aber die Schamlosigkeit, mit der Menschen, denen selbst Adorno und Horkheimer eine größere Reflexionsfähigkeit als dem statistischen Durchschnittsbürger zutrauten, die Weigerung, erwachsen zu werden, als Eigenkapital ihrer Existenzgründung reklamieren. Kindischer als ihre kleinen Geschwister und abgeklärter als die eigenen Eltern, schicken sie sich an, ihrem Professor zu beweisen, dass sie das Schlechte besser können als er selbst. Deshalb, und weil die Kritik an der selbsternannten »Bewegung« zumindest in Internetforen allmählich an Kontur gewinnt, soll im Folgenden anstelle freundlicher Begleitreflexionen Material für ihre anstehende Erledigung geliefert werden. (1)

Die Lust am Feuertalalarm

Wenn es ein verbindendes Element der verschiedenen Bildungsstreikaktionen gegeben hat, so war es der nur halb ironisch bemäntelte Infantilismus, mit dem man sich in trotziger Affirmation freiwillig noch einmal zu dem Grundschüler macht, als der man vermeintlich ohnehin behandelt wird. Konsequenter borgt man sich Flugblattlogos und Kostüme von der »Sesamstraße« und der »Sendung mit der Maus«, veranstaltet öffentliche »Momo«-Lesungen, bei denen die Sache mit den grauen Männern natürlich völlig ernst gemeint ist, und inszeniert Hörsaalbesetzungen als Pfadfindercamping mit Zelten und Kochgeschirr, um sich als frustrierte Zuteilungsempfänger in Szene zu setzen, denen angesichts der Tatsache, dass die Bildungsakkumulateure den Rohstoff bunkern, nichts übrigbleibt, als mit der gleichen Aggressivität auf die eigene Beschränktheit zu pochen wie der Hartz-IV-Empfänger auf seine Bedürftigkeit. Um die antisemitischen Implikationen des eigenen Bilderrepertoires – graue Männer, ein bissiger Hund als Karikatur des Kapitalisten usw. – schert man sich nicht, weil man, um sie zu durchschauen, ja jener »Bildung« bedürfte, welche die Agenten des »Verwertungszusammenhangs« einem verwei-

gern. Charakteristisch für die geistige Disposition solchen Protests ist die Brandmetaphorik, auf die sich die Bildungsprotestler rechtzeitig zum Jahrestag der Reichspogromnacht geeinigt haben: Wo immer für ein paar Tage ein Hörsaal besetzt wird, heißt es von nun an »Berlin, Halle, Bonn ... brennt«, was, von allen anderen Bedeutungsnuancen abgesehen, auf »Hurra, die Schule brennt« anspielt – auf jenen prototypischen Pennälerspruch, der die Allianz von entfesselter Eigeninitiative und brutaler Geistesverachtung prägnant zusammenfasst, die man in Deutschland als authentischen Ausdruck von Jugendlichkeit ansieht. Zumindest darin, dass willentliche Bücherzerstörung die Tatkraft und das Wir-Gefühl stärkt, sind sich Bildungspolitiker und Bildungsprotestler einig: Die einen verwandeln die Universitätsbibliotheken, wie es derzeit in Berlin geschieht, zurück in verkappten Privatbesitz der diversen Sonderforschungsbereiche und verscherbeln kostbare Doppelbestände zu Schleuderpreisen. Die anderen werben direkt nebenan für ihr bildungspolitisches Anliegen ausgerechnet mit dem Bild eines brennenden Pantheons.

Wenn die Schule oder Uni brennt, macht der Ausnahmezustand Spaß und stiftet ein Gemeinschaftsgefühl, das umso stabiler ist, als sich niemand über die Wiederkehr der Normalität auf neuer Stufe täuscht. Entsprechend besinnungslos wird ein »Wir« beschworen, über dessen Unvereinbarkeit mit dem Begriff der Bildung, auf den man sich beruft, gar nicht erst nachgedacht wird. »Unsere Uni macht mit«, heißt es auf Plakaten an der FU Berlin – ob beim Streik oder beim Elitewettbewerb, lässt sich schlechterdings nicht entscheiden (alle Hervorhebungen hier und im Folgenden von mir). »Du bildest die Uni«, ermahnt mit schwacher Kalauerneigung ein anderes Plakat und beweist damit nur, dass die »Du bist Deutschland«-Rhetorik sich längst vom nationalen Kontext gelöst hat und als identitäres Bindemittel alle Verbände, Cliques und Rackets beherrscht, die in organisierter Selbsterfleischung den Volkstaat konstituieren. In den »Sprechchorübungen«, die allerorten als mobilisierungsbegleitender Service angeboten wurden, war der Slogan »Wir sind viele, wir sind laut, weil man uns die Bildung klaut« besonders beliebt. » ... weil man uns den Schnuller klaut« träfe den dahinter stehenden Affekt wohl besser, zielen doch alle konsensfähigen Forderungen der Bildungsprotestler auf die Verbesserung der institutionellen Schutzmechanismen und die Sicherung intellektueller Grundversorgung. Kaum ein Gedanke wird verschwendet auf mögliche neue geistige Inhalte und deren curriculare Formen, von einer Selbstkritik der Propaganda gegen »Ökonomisierung« und »Amerikanisierung«, »Leistungsdruck« und »Verwertungslogik« ganz zu schweigen. Das überlässt man lieber Marx, der bekanntlich »Muss« ist und dessen Würdigung an degoutante Veranstaltungen delegiert wird, bei denen Gregor Gysi, Sahra Wagenknecht oder der marktführende Schweizer Antizionist Jean Ziegler als Gastredner bejubelt werden. Gerade ihre Reflexionslosigkeit hat den Bildungsprotestlern aber breite Aufmerksamkeit gesichert: Wer »laut« ist, hat in Deutschland immer recht, und wenn man sich dann noch als Opfer gemeinen Raubs exponiert, hagelt es Zustimmung, weil zwischen den Zeilen jeder erkennt, dass solcher Protest nicht nur gegen die »Konzerne« und den »Markt« agitiert, sondern gleichsam blind auch gegen das akademische Milieu selbst – gegen jenes intellektuelle Schmarotzertum, das im Gegensatz zu seinen bodenständigen Söhnen selten »laut« wird und einen Begriff von Bildung entwickelt hat, der in seinem Idealismus wohl ideologisch ist, wie jede Ideologie aber sein Wahrheitsmoment hat: dass nämlich Bildung ein »Eigentum« ist, das zwar erworben, aber nicht zugeteilt, das zwar zunichte gemacht, aber nicht »geklaut« werden kann.

Die Gemeinschaft der Beraubten

Der Begriff von Bildung, der den Forderungskatalogen der Protestler zugrunde liegt, ist indessen von dem instrumentellen Bildungsverständnis, das sie mit dem Slogan »Bildung ist keine Ware« attackieren, völlig ununterscheidbar. Bildung wird als etwas angesehen, das akkumuliert, verkauft, geklaut, unter Wert gehandelt, vor allem aber vom Bildungsdienstleister, als der natürlich die Universität figuriert, demokratisch verteilt werden könne. Diktion und Denkform lassen die Propagandisten des Bildungsstreiks schon jetzt als jene bildungspolitischen Sprecher von Links- und sonstigen Parteien erscheinen, als die einige von ihnen früher oder später wohl wirklich enden werden. Ihr »Protest« ist keine Kritik, sondern ein prospektives Bewerbungsschreiben. So dekretiert Thomas Warnau vom »Freien Zusammenschluss von StudentenInnenschaften« (FZS) im Jargon jungso-

zialistischer Petitionsausschüsse in der Jungle World (48/2009): »Die Forderung nach der Rückkehr zu den alten Abschlüssen und die ebenfalls oft geäußerte Forderung nach der Besinnung auf die Humboldtschen Bildungsideale sind dabei klar zurückzuweisen. Bildung zum Zweck der Förderung des deutschen Nationalbewusstseins ... und eine ... Beschränkung des Zugangs zu ›höherer‹ Bildung sind ebenso abzulehnen wie eine Ausrichtung des Bildungssystems auf die Schaffung möglichst verwertbaren Humankapitals«. Wer Forderungen, die (seien es auch kollektiv organisierte) Individuen an andere stellen, nur in einer Rhetorik blinden Vollzugs zu formulieren vermag und wer anonyme, aber doch bewusstlos von Individuen exekutierte Transformationsprozesse nicht in ihrer Prozesshaftigkeit, sondern einzig als erstarrte Optionen in den Blick bekommt (»eine Beschränkung«, »eine Ausrichtung«), der ist ein universitätspolitischer Sprechautomat und sollte seine Textproduktion auf die tagesübliche Verwaltungsprosa beschränken. Warnaus Gegner bei der Jungle World-Debatte, die Gruppe Campusantifa aus Frankfurt am Main, scheint sich zwar von ferne des Unterschieds zwischen Bildung und Strafvollzug bewusst zu sein, bedient aber letztlich dasselbe Ticket, wenn sie »eine soziale, gerechte und kritische Bildung« bzw. »eine selbst-organisierte, selbstbestimmte Bildung« einklagt. Läuft die abstrakte Forderung nach »kritischer Bildung« nicht auf das autoritätssüchtige Sammeln »herrschaftskritischen Wissens« hinaus? Ist Bildung, die doch wohl voraussetzt, dass irgendjemand in irgendeinem Aspekt menschlichen Lebens mehr weiß und mehr kann als ich, nicht in gewisser Weise notwendig immer auch »fremdbestimmt«? Und klingt das Pochen auf »Selbstbestimmung« nicht nach autistisch vor sich hinwurschtelnden Polit-AGs, die sich, wie die Formulierung lautet, »kritisch« mit was auch immer »auseinandersetzen«? Kurz gesagt: Trieft aus solcher Diktion nicht in jeder Zeile jene Heteronomie, gegen die rhetorisch mobil gemacht wird?

Was solche »Kritik« nicht wahrhaben will und an bildungsphilosophischen Schriften von Humboldt über Nietzsche bis zu Adorno regelmäßig als »bildungsbürgerlich« und »romantisch« zurückweist, ist die simple Erkenntnis, dass Bildung, wenn darunter mehr verstanden werden soll als die allgemeine Zugänglichkeit der entsprechenden Infrastruktur, a priori nicht »demokratisch« sein kann. Bildung ist weder »Menschenrecht« noch »Ware«, aber eben auch nicht einfach der Warensphäre entzogen. Sie bezeichnet, so ohnmächtig wie insistierend, gerade das Moment, worin jeder Einzelne, gerade weil er nicht nur »Mensch« ist, sich von allen anderen Einzelnen glücklich unterscheidet und in solchem Unterschied das Allgemeine vertritt – nichts anderes also als gelungene Individuation. Deshalb gibt es so viele gebildete Menschen, die noch nie eine Uni von innen gesehen haben, aber auch so viele Soziopathen mit Dokortitel. So richtig es ist, dass das von den Achtundsechzigern geschmähte »Fachidiotentum« diesem Begriff von Bildung widerspricht, so notwendig sind doch fachliche Profilierung und geistige Arbeitsteilung – also gerade die Transformation von Bildung in ein »Gut« und die »Ökonomisierung«, mithin die Freisetzung der Universitäten vom politischen und konfessionellen Dienst – als Voraussetzung solcher Individuation. Wer diesen Doppelcharakter, der allen autonomen geistigen Gebilden ebenso wie der autonomen Kunst innewohnt – nämlich warenförmig zu sein, ohne in der Warenform aufzugehen (2) – nicht in den Blick bekommt, der endet entweder bei einer linkspädagogisch aufgemöbelten Betriebswirtschaft oder betrachtet Bildung, weil sie schließlich keine Ware sei, von vornherein als Beute: als von ominösen grauen Männern gebunkertes Zeug, das zwar im Grunde verächtlich ist, aber zwecks intellektueller Subsistenzsicherung qua »unmittelbarer Aneignung«, »Freiraum-politik« etc., also im Modus geistigen Mundraubs, seiner Bestimmung zugeführt werden müsse. Deshalb wohl auch der erstaunlich große Erfolg der »Piratenpartei« unter Studenten: Die propagiert nämlich, als Institution gewordene Kaltstellung des Widerspruchs zwischen Liberalismus und Kommunismus, genau jene globale Enteignungspolitik, auf die sich heute antinationale Künstlerkollektive, illiterate Werbetexter und hauptamtliche Freiberufler aller Art jederzeit einigen können.

Wer als Antwort auf die Frage, wie man sich denn »selbstbestimmt« bilden möge, nicht etwa ein Buch liest, eine Reise unternimmt, Menschen kennenlernt oder sich verliebt, sondern von den Bossen verlangt, den »Bildungsklau« zu beenden, der stellt sich die bessere Zukunft nicht als eine Welt befreiter Ungleichheit vor, als eine Welt also, in der

jeder ohne Angst und ohne Neid von jedem anderen lernen und sich an dem erfreuen kann, worin die anderen anders (und manchmal auch besser!) sind als man selbst, sondern als Bildungsverteilungsanstalt, wo der Geist demokratisch portioniert wird wie die fleischlose Suppe in der Volksküche. Die Phantasielosigkeit »phantasievoller« Protestaktionen – »Erschöpftes Umfallen im Hörsaal«, »Credit-Point-Jagd« in Fußgängerzonen oder die notorischen »Flashmobs« – macht evident, dass es dabei nur noch um die beleidigte Einforderung von etwas geht, das man zu brauchen meint, aber schon lange nicht mehr begehrt. Wo aber die Begierde verkümmert – und durch Slogans wie »Lust auf Bildung« stirbt sie endgültig ab –, da verkümmert auch der Geist, der, wo er zu sich selbst kommt, eins ist mit der Lust. Ohne Rekurs auf das, was sich als Triebsubstrat jeder geistigen Erkenntnis bezeichnen ließe, lässt sich nicht verstehen, was die Kritische Theorie, in Zuspitzung der materialistischen Momente des romantischen Bildungsbegriffs, als leiblichen Kern jeder Erkenntnis bestimmt: »Die Vernunft«, schreibt Adorno in den »Minima Moralia« mit Blick auf Freud, »ist ihm ein bloßer Überbau, ... weil er den bedeutungsfernen, vernunftlosen Zweck verwirft, an dem allein das Mittel Vernunft als vernünftig sich erweisen könnte, die Lust. Sobald diese geringschätzig unter die Tricks der Arterhaltung eingereicht, selber gleichsam in schlaue Vernunft aufgelöst wird, ohne dass das Moment daran benannt wäre, das über den Kreis der Naturverfallenheit hinausgeht, kommt die Ratio auf die Rationalisierung herunter. Nur wer es vermöchte, in der blinden somatischen Lust, die keine Intention hat und die letzte stillt, die Utopie zu bestimmen, wäre einer Idee von Wahrheit fähig, die standhielte.« (3) Als »Zweck« der Vernunftenerkenntnis ist die Lust nicht etwa unvernünftig wie die zur »Rationalisierung« heruntergekommene Ratio, sondern »vernunftlos«, der Vernunft wie auch ihres falschen Gegensatzes ledig, die in ihr aufgehoben sind. Die Lust wie die Wahrheit sind blind: nicht im Sinne des »unerhellten Triebs«, von dem die Psychoanalyse spricht und der gerade den abgespaltenen, destruktiv gegen das Subjekt sich wendenden Trieb bezeichnet, sondern im Sinne der Intentionlosigkeit, die keine partikularen Wünsche mehr kennt, weil sich in ihr alle erfüllen: blind wie das Glück. In der Verächtlichmachung jeder noch so flüchtigen Erinnerung an diese Einheit von Lust und Erkenntnis aber sind sich nicht erst seit »Bologna« alle einig – die Bildungsreformer, deren Zerstörung der stets eher proklamierten Einheit von Forschung und Lehre nur ein Oberflächenreflex der Zerstörung jener Einheit ist; und die »Bildungsoffer«, die, wäre Bildung nicht eine so wichtige »Zukunfts-investition«, ohne sie ebensogut leben könnten wie jetzt schon ohne Phantasie.

Phylognese der Dummheit

Insofern ist es kein Zufall und kommt der psychischen Disposition der nachwachsenden Akademikergeneration entgegen, dass die Alltagsreligion der Neurophilosophie, die den Begriff der autonomen Vernunftenerkenntnis und des freien Willens zu liquidieren sich anschickt, inzwischen einhergeht mit einer regelrechten Gefühlsrenaissance: Allerorten sprießen Ableger einer naturwissenschaftlich verbrämten Emotionalitätsforschung aus dem Boden, um zu beweisen, dass sich Vernunft und Sinnlichkeit, Gefühl und Ratio nicht unterscheiden lassen, weil beide nichts als akzidentielle Effekte jener subjektlosen Impulse seien, die in gewisser Weise die postmoderne Variante des lebensphilosophischen »Willens« darstellen, der jeden individuellen Willen zugleich umfasst und verzehrt. Damit gelingt der postmodernen Emotionalitätsforschung die negative Verwirklichung jener Aufhebung des Gegensatzes von Vernunft und Sinnlichkeit, die anzustreben in den Schriften der Kritischen Theorie hämisch als »vorwissenschaftlicher« Restbestand einer noch nicht ganz auf der eigenen Höhe arbeitenden Gesellschaftswissenschaft abqualifiziert wird. Im Abschnitt »Intellectus sacrificium intellectus« in den »Minima Moralia«, der den Exorzismus der Lust aus dem um die Dimension des Begreifens verkürzten Erkenntnisprozess als Selbstopfer der Vernunft beschreibt, heißt es dagegen: »Nietzsches Aphorismus ›Grad und Art der Geschlechtlichkeit eines Menschen reicht bis in den letzten Gipfel seines Geistes hinauf‹ trifft mehr als einen bloß psychologischen Sachverhalt. Weil noch die fernsten Objektivierungen des Denkens sich nähren von den Trieben, zerstört es in diesen die Bedingung seiner selbst. Ist nicht das Gedächtnis untrennbar von der Liebe, die bewahren will, was doch vergeht? Ist nicht jede Regung der Phantasie aus dem Wunsch gezeugt, der übers Daseiende in Treue hinausgeht, indem er seine Elemente versetzt? Ja ist nicht die einfachste Wahrnehmung an der Angst vorm Wahrgenommenen

gebildet oder der Begierde danach? Wohl hat der objektive Sinn der Erkenntnisse mit der Objektivierung der Welt vom Triebgrund immer weiter sich gelöst; wohl versagt Erkenntnis, wo ihre vergegenständlichende Leistung im Bann der Wünsche bleibt. Sind aber die Triebe nicht im Gedanken, der solchem Bann sich entwindet, zugleich aufgehoben, so kommt es zur Erkenntnis überhaupt nicht mehr, und der Gedanke, der den Wunsch, seinen Vater, tötet, wird von der Rache der Dummheit ereilt. ... Phantasie, heute dem Ressort des Unbewussten zugeteilt und in der Erkenntnis als kindisch urteilsloses Rudiment verfemt, stiftet allein jene Beziehung zwischen Objekten, in der unabdingbar alles Urteil entspringt: wird sie ausgetrieben, so wird zugleich das Urteil, der eigentliche Erkenntnisakt, exorziert. ... Ist einmal die letzte emotionale Spur getilgt, bleibt vom Denken einzig die absolute Tautologie übrig. Die ganz reine Vernunft derer, die der Fähigkeit, »einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenwart vorzustellen«, vollends sich entschlagen haben, wird mit der reinen Bewusstlosigkeit, dem Schwachsinn im wörtlichsten Sinn konvergieren«. (4)

Man weiß nicht, auf wen diese Worte prägnanter zu beziehen wären: auf die Bildungsreformer, denen der Geist, den ihre Zunft im Namen trägt, zunehmend als vielleicht doch nicht irreduzible Betriebsstörung erscheint; auf die Bildungsprotestler, die sich gegenseitig zum »Selbstdenken« auffordern wie Elke Heidenreich ihr dementes Publikum zum »Lesen!«; oder auf die zahllosen »unpolitischen« Studenten, die ihren Dozenten bei jedem zweiten Satz fragen, ob er denn prüfungsrelevant sei, und die, allesamt ihre eigenen SekretärInnen, besser mitschreiben als schreiben können – eine Armee antriebs- und witzlos gewordener Bouvards und Pécuchets, die jeden Vorschein des Begreifens als Bedrohung des Studierens wahrnehmen. Bei ihnen vollends ist selbst noch »die einfachste Wahrnehmung an der Angst vorm Wahrgenommenen gebildet«, jedoch reflexionslos: Das »Recht auf Bildung«, das sie allen Ernstes vom Staat einklagen, statt sich exmatrikulieren zu lassen und sich zu nehmen, was an Möglichkeiten eines freien Lebens noch übrig ist, meint nichts anderes als das Recht, ihre Angst vorm Denken und vorm Leben zu professionalisieren. Auch in den Zeiten vor Bologna, die von den Bildungsprotestlern idealisiert werden, war ein höherer Bildungsabschluss oder ein Stipendium nur in Ausnahmefällen Ausweis geistiger Autonomie. In Wahrheit bescheinigen akademische Zeugnisse seit jeher vor allem die Fähigkeit, betriebsgerecht zu schreiben und zu reden, und sanktionieren den Grad der individuellen Konformität mit dem universitären Apparat, der als zunehmend nutzloses Anhängsel der Kapitalverwertung qua ideellen Distinktionsgewinns weiterhin mitgeschleppt wird. Je tautologischer der Verwertungsprozess und je offensichtlicher jene Nutzlosigkeit wird, desto evidenter erweist sich die gesamte universitäre Infrastruktur als virtuelles Jobcenter: Bafög-Ämter, Studienstiftungen, Sonderforschungsbereiche und Exzellenzinitiativen sind nichts als Zuteiler eines akademisch camouffierten (und oft noch nicht einmal viel großzügigeren) Arbeitslosengeldes, mit dem das nutzlose Menschenmaterial durchgefüttert wird, solange man sich zu strikteren Maßnahmen nicht überwinden mag. Deshalb agieren viele Bildungsprotestler in ihrem Denken und ihrer Rhetorik schon jetzt wie Hartz-IV-Empfänger. Sie pochen auf ihren Bildungsbedarf als eine sublimale Form des Existenzminimums und können mit ihren Credit Points, ihrer Anwesenheitspflicht und ihrem »Campus Management« längst genauso gut tricksen wie jene mit ihrem ALG-II-Antrag.

Je totaler sich das Prinzip der ökonomischen und intellektuellen Alimentierung durchsetzt, desto mehr verkümmert, was der idealistische Begriff von Bildung als eines der materiellen Sphäre enthobenen, gleichsam unverlierbaren Eigentums ebensowenig erfasst wie dessen materialistisches Komplement, dem Bildung nichts anderes ist als eine Art ideeller Mehrwert: der Konnex zwischen Erkenntnis und Lust. Wenn, wie Adorno schreibt, allein Phantasie »jene Beziehung zwischen Objekten« stiftet, »in der unabdingbar alles Urteil entspringt«, so wird mit der Zerstörung des Zusammenhangs von »Triebgrund« und »Erkenntnis« nicht nur der Akt des Urteilens zum leeren Etikettieren, zur bloßen Meinungsäußerung, sondern Sinnlichkeit selbst verkümmert, der Fähigkeit zur sprachlichen Artikulation beraubt, zum stumpfen Affekt. Phantasielosigkeit und Begriffslosigkeit, Freudlosigkeit und Unvernunft konvergieren und erzeugen jene Melange aus bornierter Interessenpolitik und haltlosem Wunschdenken, welche die »Forderungskataloge« der Bildungspro-

testler und ihre an triste Schullandheimaktivitäten erinnernden Performances so unangenehm macht. Dass man nicht, wie die Rationalisten glauben, an Urteilskraft gewinnt, was man an Imagination einbüßt, aber auch nicht, wie die Vulgärromantiker meinen, den Verstand verlieren muss, um schöpferisch zu sein, bringt der von Adorno gewählte Begriff des »Schwachsinn« negativ auf den Punkt: bezeichnet er doch nichts anderes als den notwendigen Zusammenhang zwischen Entgeisterung und Entsinnlichung. Nicht zufällig trägt das Schlussfragment der »Dialektik der Aufklärung«, das sich auch als Skizze einer Urgeschichte des Bildungsbegriffs lesen lässt, den Titel »Zur Genese der Dummheit«. »Das Wahrzeichen der Intelligenz«, heißt es dort, »ist das Fühlhorn der Schnecke ›mit dem tastenden Gesicht‹, mit dem sie, wenn man Mephistopheles glauben darf, auch riecht. Das Fühlhorn wird vor dem Hindernis sogleich in die schützende Haut des Körpers zurückgezogen, es wird mit dem Ganzen wieder eins und wagt als Selbständiges erst zaghaft wieder sich hervor. Wenn die Gefahr noch da ist, verschwindet es aufs neue, und der Abstand bis zur Wiederholung des Versuchs vergrößert sich. ... In jedem Blick der Neugier eines Tieres dämmert eine neue Gestalt des Lebendigen, die aus der geprägten Art, der das individuelle Wesen angehört, hervorgehen könnte. Nicht nur die Prägung hält es in der Hut des alten Seins zurück, die Gewalt, die jenem Blick begegnet, ist die jahrmillionen alte, die es seit je auf seine Stufe bannte und in stets erneutem Widerstand die ersten Schritte, sie zu überschreiten, hemmt. Solcher erste tastende Blick ist immer leicht zu brechen, hinter ihm steht der gute Wille, die fragile Hoffnung, aber keine konstante Energie. Das Tier wird in der Richtung, aus der es endgültig verscheucht ist, scheu und dumm.« (5)

Unter dem Bann der Gewalt wird Scheu zur Dummheit, obwohl doch gerade in ihr, wäre sie vom Druck der Furcht und des nach innen fortgesetzten Zwangs befreit, jener »Blick der Neugier« aufdämmern könnte, der allein »eine neue Gestalt des Lebendigen«, erfüllte Individualität, verspricht. Nicht das auftrumpfende, und eben deshalb unfreie, refraktäre Selbstbewusstsein und nicht der sich als revolutionär beschwörende und umso ohnmächtigere Wunsch, die selbst Erscheinungsformen von Dummheit sind, verweisen auf diese Möglichkeit, sondern das tastende Gesicht und der tastende Blick, in denen das »Selbständige« des »Ganzen« gewahr bleibt, von dem es sich befreit. »Intelligenz«, Vernunft selbst erweist sich der Bildlichkeit dieser Stelle zufolge als Organ und Organon eines Leibs, dessen Begierde sie erfüllt, indem sie sich von ihm löst. Dummheit bezeichnet nichts anderes als die Neutralisierung dieses Prozesses, die in der Regel als Zeugnis des Erwachsenseins missdeutet wird: »Dummheit ist ein Wundmal. Sie kann sich auf eine Leistung unter vielen oder auf alle, praktische und geistige, beziehen. ... Die endlosen Fragen des Kindes sind je schon Zeichen eines geheimen Schmerzes, einer ersten Frage, auf die es keine Antwort fand und die es nicht in rechter Form zu stellen weiß. ... Sind die Wiederholungen beim Kind erlahmt, oder war die Hemmung zu brutal, so kann die Aufmerksamkeit nach einer anderen Richtung gehen, das Kind ist an Erfahrung reicher, wie es heißt, doch leicht bleibt an der Stelle, an der die Lust getroffen wurde, eine unmerkliche Narbe zurück, eine kleine Verhärtung, an der die Oberfläche stumpf ist. Solche Narben bilden Deformationen. Sie können Charaktere machen, hart und tüchtig, sie können dumm machen ... Der gute Wille wird zum bösen durch erlittene Gewalt. Und nicht bloß die verbotene Frage, auch die verpönte Nachahmung, das verbotene Weinen, das verbotene waghalsige Spiel, können zu solchen Narben führen. Wie die Arten der Tierreihe, so bezeichnen die geistigen Stufen innerhalb der Menschengattung, ja die blinden Stellen in demselben Individuum Stationen, auf denen die Hoffnung zum Stillstand kam, und die in ihrer Versteinerung bezeugen, dass alles Lebendige unter einem Bann steht.« (6)

Dies ist die negative Wahrheit des Darwinismus: Jedes Individuum wiederholt, auf gleichwohl unverwechselbare Weise, jenen Weg der Deformation, auf dem die »Hoffnung« ständig in Gefahr ist, zum »Stillstand« zu kommen, und der dennoch der einzige ist, der unter den gegebenen Bedingungen zu gehen ist, will man nicht irgendwann auf der einen oder anderen Seite der Irrenanstalt landen. Die »Versteinerung« ist nicht zu vermeiden, aber sie kann in glücklichen Konstellationen dazu führen, dass die »Lust« nicht nur »getroffen« wird, sondern durch Konzentration und Selbstbesinnung jene »kon-

stante Energie« entwickelt, die der »gute Wille« haben muss, um nicht zum bösen zu werden. Nichts anderes als dieser Prozess kann vernünftigerweise Bildung genannt werden, erinnert er doch nicht umsonst bis in seine Metaphorik hinein an die somatischen, gleichsam organischen Implikationen des Bildungsbegriffs und an dessen wahrhaft materialistische Grundlage, seinen »Triebgrund«. Konkret bedeutet dies, will man »Bildung« nicht nur als Ticket beschwören, darüber nachzudenken, welcher keineswegs existenzielle »Schmerz« es denn ist, der jene ersten Fragen hervorruft, auf die noch kein Kind je eine Antwort hatte und die noch kein Kind in angemessener Weise zu stellen wusste; weshalb, mit anderen Worten, die Geschichte der Menschheit bis heute im Bann der »Tierreihe« verharret, die hier nicht aus kruder Anthropologie, sondern aus historischer Erkenntnis heraus die Metapher der »Menschengattung« abgibt.

Für immer Schüler

Bei der Beantwortung dieser Frage könnte, zumal man aus ihr mehr über den Kommunismus lernt als bei Sahra Wagenknecht, durchaus die »Sesamstraße« helfen, in der es von merkwürdigen Figuren wimmelt, die gerade aus ihren Schwächen, Ticks und Spleens auf rätselhafte Weise ihre Stärke und ihren Sympathiewert beziehen, und in der die Fragen »Wieso? Weshalb? Warum?« noch keine rhetorischen, sondern Kinderfragen sind. Im Milieu des »Bildungsstreiks« jedoch, wo man sich auf derlei Motive nur halb verbissen, halb hämisch bezieht, kennt man immer schon die Antworten – die »Konzerne«, die »Wirtschaft«, das »Kapital«, auf jeden Fall die »anderen« sind schuld – und verlangt mit der forschenden Aufforderung, Fragen zu stellen und »selbst zu denken«, in Wahrheit nur, die längst vorgegebenen Fragen und Antworten zu wiederholen. Indessen denkt, wer überhaupt denkt, schon immer selbst, und der Appell ans »Selbstdenken« ist nichts als ein verkappter Befehl, damit aufzuhören bzw. gar nicht erst anzufangen. An die Stelle der »verbotenen Frage« tritt dann die beantwortbare, erlaubte. Eben dadurch wird das Kind zum Schüler, der keine kindlichen, sondern höchstens kindische Fragen stellt und dessen Wünsche, im Gegensatz zu den stets noch uneinlösbaren des Kindes, genauso leicht zu befriedigen sind wie die pubertäre Sehnsucht nach gesellschaftlich sanktionierter Triebabfuhr.

Das Kind, keineswegs naiv oder unschuldig, ist zumindest potentiell ansprechbar, der Schüler dagegen ist die Verkörperung der Dummheit. Heutzutage, und gerade diesen Trend reproduzieren die Bildungsprotestler, ohne sich dessen auch nur annähernd bewusst zu sein, sollen tendenziell alle Menschen vom Mutterbauch bis zum Sterbebett in Schüler verwandelt werden. Die Gesellschaft des omnipräsenten Assessment-Centers ist zugleich ein gewaltiger Kindergarten, in dem erwachsene Menschen sich gegenseitig wie Unmündige behandeln, während die Unmündigen angehalten sind, schon im Krippenalter eine Autonomie zu imitieren, deren Verwirklichung ihnen um jeden Preis verwehrt wird. Die Kleinkinder werden zu Schülern gemacht durch schulvorbereitendes Kognitionstraining, die Studenten durch Verwandlung der Unis in Schulen; die Erwachsenen werden zu Schülern durch berufsbegleitende Pflichtfortbildung für Untergebene und Vorgesetzte sowie durch ein dichtes Netz von ABM- und Trainingsmaßnahmen, bei denen die Jobagenturen als ideale Gesamtpädagogen agieren; die Alten werden zu Schülern durch Mehrgenerationenhäuser und infantile »Seniorenfreizeitangebote«; ja sogar die Ungeborenen werden zu Schülern durch pränatale Erziehungskurse für werdende Mütter. Eben diese Entmündigung, diese umfassende Verschulung aller großen Bürger und kleinen Erdenbürger, nennt sich »lebenslanges Lernen«, und nach »lebenslangem Lernen« gieren alle mit der gleichen Aggressivität, mit der sie jeden Funken Erinnerung an einen Zustand abwehren, in dem es keine Arbeit und kein Spiel mehr gäbe, sondern nur noch Glück, und der in der Blütezeit bürgerlichen Denkens mit einem Wort, das heute auch schon wie eine Drohung klingt, »ewiger Frieden« hieß. Das »lebenslange Lernen« verdammt die erfüllte Tätigkeit ebenso wie die Faulheit, die Zweckfreiheit und den Luxus. Es markiert die historische Liquidation der Möglichkeit des ewigen Friedens im Namen eines permanenten Beschäftigtseins, das ironischerweise von einem Zustand universaler Arbeitslosigkeit immer schwerer zu unterscheiden ist.

Wer jedoch, statt die Forderung zurückzuweisen, als Objekt von »Bildungsmaßnahmen«

zu fungieren, »Bildung« offensiv einfordert und zu diesem Zweck womöglich sogar freiwillig an kollektiven Sprechchorübungen teilnimmt, der macht sich nur noch einmal zum Schüler und bekennt, ob nun willentlich oder bewusstlos, dass er nie im Leben etwas anderes sein will: Dass er am liebsten auch in der Uni seine kleinen und seine großen Pausen hätte, dass er Fragen nur stellt, wenn man sie souffliert, Antworten nur gibt, wenn nach ihnen gefragt wird, und mit dem Plärren aufhört, sobald der Papa mit dem ersehnten neuen Spielzeug nach Hause kommt. Er macht sich freiwillig und vorbeugend zu jenem Unmündigen, zu dem er auf dem Umweg institutioneller »Bildung« ohnehin gemacht werden soll, und erfährt den Konflikt – das »Wundmal«, von dem bei Adorno und Horkheimer die Rede ist – gar nicht mehr in seiner Schmerz- und Konflikthaftigkeit. Solcher Beweis der eigenen freiwilligen Selbstinfantilisierung ist freilich die beste Voraussetzung, um früher oder später von genau denen, gegen die man sich aufmüpfig zeigt und denen man schon jetzt erkennbar gleicht, in den Club der regredierten Eliten aufgenommen zu werden, die umso brutaler die »Exzellenz« beschwören, je weniger sie vom Adelsprivileg, das immerhin auch ein Glücksversprechen barg, noch wissen oder wissen wollen.

Kein Wunder also, dass die Aktionen und Veranstaltungen der Bildungsprotestler meistens so hirn- und freudlos ausfallen und die Stimmung eines verregneten ostzonalen Antifa-Camps verbreiten. Kein Wunder auch, dass sich, gleichsam als Nebenmotiv, auch der Antisexismus wieder zu Wort meldet, den man doch seit einiger Zeit fast für verblichen hielt. Nachdem es in der Wiener Universität zu einem, in den Medien nicht präziser beschriebenen, »sexuellen Übergriff« und zu chauvinistischen Beschimpfungen gekommen war, erklärten diverse antisexistische Initiativen in Berlin sich in einer ohne jeden Widerspruch geduldeten Plakat-aktion jedenfalls »solidarisch« und erteilten an die Kommilitonen Ratschläge in puncto sexueller »Zustimmungsregelung«, auf denen gefordert wurde, an allen Unis einen »Frauenraum als Rückzugsraum« einzurichten, und das Prinzip sexueller »Zustimmung« dadurch definiert wurde, »jedes Mal und in jedem einzelnen Fall«, auch vom festen Partner, vor »sexuellen Handlungen« »Zustimmung« einzuholen, wobei »sexuelle Handlungen« bestimmt wurden u.a. als »Küssen«, »Streicheln« und »den Rücken Kraulen«. »Mimik und Gestik«, hieß es ohne präzisere Bestimmung weiter, seien »erlaubt«, müssten aber vorher »abgeklärt« werden. Auch Sexualität wird hier offenbar nur noch gleichsam pädagogisch erfahren, als etwas, das, ganz genauso wie Bildung, unbedingt exakt -geregelt werden muss, bei dem es keine Ambivalenz, keine Abgründe, keine Spontaneität und vor allem keine Individualität geben darf, das demokratisch verteilt und vertraglich fixiert werden soll – kurz, in völligem Gegensatz sowohl zur erwachsenen wie auch zur kindlichen Sexualität, als infantile nämlich. Selbst wenn nur eine Minderheit dem zustimmen mag, kein Einziger hat widersprochen, kein Einziger hat ausgesprochen, dass es eine Beleidigung von Frauen ist, für sie einen inneruniversitären Schonraum einzufordern, als könnten sie nicht, zumal an der Universität, für ihre Rechte und ihr Begehren selber einstehen. (7) Wie man sich hier die Sexualität vorstellt – nämlich reduziert auf jenes mutlose »Verscheuchtsein«, das Adorno und Horkheimer zufolge Ausdruck von Dummheit ist –, so stellt man sich auch den Geist vor, und die Aufforderung auf einem alten Flugblatt der Initiative Sozialistisches Forum, »Hört auf zu studieren, fangt an zu begreifen« (8), würde wohl heute als Aufforderung zu »übergriffigem Verhalten« verstanden werden. Freilich, anders als begreifend lässt sich nicht denken, und wer bei solchen Plakaten ratlos den Kopf schüttelt, fängt vielleicht endlich damit an.

Der Text ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 11. Dezember 2009 in Siegen gehalten wurde. Für Rat und Unterstützung danke ich Bastian Assion.

Fußnoten:

(1) Einen Überblick über die Streikaktivitäten vermittelt die Seite <http://www.bildungsstreik.net> mit ihren diversen regionalen Ablegern. Die im Text erwähnten Aktionen und Zitate stammen aus Berlin, Köln, Bonn, Halle und Wien. Zur Kritik der Bildungsproteste siehe etwa:

<http://-critiqueaujourd'hui.blogspot.de/2009/11/24/lernen-bis-zum-umfallen/>

oder <http://freundeskreiskritik.blogspot.de/>. Bisher ist solche Kritik allein von Außenstehenden, aber nicht von den Bildungsprotestlern selbst geäußert worden.

(2) Vgl. Gerhard Stapelfeldt: Geist und Geld. Von der Idee der Bildung zur Warenform des Wissens. Münster 2003

(3) Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften. Hg. v. Rolf Tiedemann. Bd. 4: Minima Moralia. Frankfurt/M. 1980, S. 136

(4) Ebd., S. 136f.

(5) Theodor W. Adorno: GS 3: Dialektik der Aufklärung (mit Max Horkheimer). Frankfurt/M. 1981, S. 194

(6) Ebd., S. 194f.

(7) Deshalb zeugt es von nichts als Zynismus, wenn die Bildungsprotestler der FU auf den Schautafeln, auf denen sie die Medienresonanz ihrer vermeintlich internationalen »Bewegung« dokumentieren, auch Artikel über die Studentenproteste im Iran platzieren, die für alles Mögliche kämpfen, aber nicht für den freiwilligen Rückzug der Frauen aus der universitären Öffentlichkeit.

(8) In: Kritik & Krise. Beiträge gegen Ökonomie und Politik 1: Das Elend der Studentenbewegung. Freiburg 1989

Quelle: <http://jungle-world.com/gfx/floris/article-head/000000/ffffff/V2VyIG5pY2h0IGZyYWd0LCBibGVpYnQgZHVtbQ==.gif>



Bochumer Memorandum: Bildung für alle – Auf die Ergebnisse kommt es an.

Die Schere öffnet sich weiter!

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

Neue Steuerungsinstrumente für die Bildung

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

Ziele, Prüfungen, Rechenschaftsberichte

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

Die eingeleitete neue Steuerung des nordrhein-westfälischen Schulsystems wurde Anfang 2005 von Gewerkschaften und WissenschaftlerInnen aufgegriffen und erweitert. Mit dem ‚Bochumer Memorandum‘ wurde der Versuch unternommen, den Gedanken des Systemmonitorings und der Rechenschaftslegung auf die Bildungspolitik selbst anzuwenden. Es sollten nicht länger nur die Schulen mit den Ergebnissen ihrer Arbeit unter Beobachtung gestellt werden. Auch die Politik sollte an ihren Resultaten gemessen werden. Dazu wurden im ‚Bochumer Memorandum‘ für insgesamt neun Felder der Entwicklung des nordrhein-westfälischen Bildungssystems Ziele formuliert. Ziele, die 2010 erreicht sein sollten und von denen erwartet wurde, dass sie innerhalb der Legislaturperiode des 2005 neu zu

wählenden Landtags erreichbar sein könnten. Zur Bestimmung der Ausgangslage wurden damals überwiegend Werte des Jahres 2003 herangezogen, da 2005 noch keine aktuellen Daten zugänglich waren. Im Memorandum von 2005 heißt es zu den Zielwerten insgesamt: „Die hier vorgeschlagenen Ziele sind bewusst bescheiden formuliert und allein der Machbarkeit geschuldet. Sie sind realistisch auf das Ziel gerichtet, Nordrhein-Westfalen bis 2010 an den OECD-Durchschnitt von 2003 heranzuführen.“

Bilanz nach fünf Jahren

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

Die hier zusammengefassten Ergebnisse der am 21. April 2010 vorgelegten Abschlussbilanz beziehen sich zumeist auf Werte, die 2009 erreicht wurden. Sie bieten ein Bild, das teils Fortschritt, teils aber bestenfalls Stillstand signalisiert.

1. Bildungschancen verbessern

Der für das deutsche und gleichermaßen für das nordrhein-westfälische Schulsystem konstituierende enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb wurde in NRW in den Jahren von 2000 bis 2006 abgeschwächt.

Zugleich hat sich in NRW aber der Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und dem Gymnasialbesuch weiter verstärkt. Ausweislich der PISA-Studie des Jahres 2006 besucht ein Kind aus der oberen Sozialschicht im Vergleich zu einem Kind aus einer Facharbeiterfamilie, das die gleichen Schulleistungen zeigt, mit einer viereinhalb mal höheren Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium. Da Daten über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe nur in den großen Leistungsstudien (IGLU und PISA) erhoben werden, verfügen wir über keine Daten, die die Entwicklung seit 2006 belegen würden.

2. Bildung von Anfang an

Hinsichtlich des vorschulischen Bereichs kann festgestellt werden, dass sich die Beteiligungsquote in der Altersgruppe der unter Dreijährigen in den Jahren bis 2009 ausweislich der Daten, die das Statistische Landesamt (Information und Technik Nordrhein-Westfalen) gemeinsam mit dem Statistischen Bundesamt 2010 vorgelegt hat, auf nur 11,5 Prozent erhöht hat.

Bei Fortsetzung des bisherigen Ausbautempos ist das im Bochumer Memorandum formulierte Ausbauziel von 20 Prozent bis 2010 und das bundesweit für 2013 verabredete Ziel von 35 Prozent nicht erreichbar.

Dieses Defizit im Bereich der frühkindlichen Förderung wird nicht dadurch kompensiert, dass in der Altersgruppe der Drei- bis Fünfjährigen mit 90,9 Prozent in 2009 eine Annäherung an die Zielquote von 95 Prozent erkennbar ist. Bedenklich sind im vorschulischen Bereich Nordrhein-Westfalens die großen regionalen Unterschiede (vgl. Grafik 1).

3. Fördern statt Sitzenbleiben

Die Quote der Klassenwiederholungen ist in der Sekundarstufe I insgesamt deutlich zurückgegangen – wenn auch nicht auf den im Bochumer Memorandum für 2010 proklamierten Zielwert von 1,9 Prozent, sondern lediglich (von 3,8 Prozent im Jahr 2003) auf 2,4 Prozent in 2009.

An dieser gleichwohl unverkennbaren Verbesserung konnten die Hauptschulen kaum teilhaben: Dort sank die Wiederholerquote nur von 5,4 Prozent in 2003 auf 4,4 Prozent im Jahr 2009.

4. Mehr Schulabschlüsse – bessere Ausbildungsfähigkeit

Auch im Bereich der erreichten Schulabschlüsse zeigt sich keine einheitliche Tendenz: Die Anteile der Schulabsolventinnen und -absolventen mit mindestens einem mittleren Schulabschluss ist gestiegen – auch wenn die für 2010 geforderte Zielmarke von 84 Prozent nicht zu erreichen sein wird: 2009 erwarben 74,9 Prozent mindestens den mittleren Schulabschluss.

Die Quote der Absolventen ohne Hauptschulabschluss hat sich von 2003 noch 6,8 Prozent auf 2009 immer noch 6,1 Prozent nur leicht verringert. Die im Bochumer Manifest vorgegebene Zielmarke von 3,4 Prozent wird damit weit verfehlt.

Bei einer differenzierteren Betrachtung zeigt sich, dass immer noch 13,1 Prozent der ausländischen Schüler (Angaben zur Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind nicht verfügbar) keinen Hauptschulabschluss erhalten – gegenüber 5,2 Prozent der Jugendlichen, die einen deutschen Pass haben.

5. Mehr Jugendliche mit Hochschul- und Fachhochschulreife

2009 konnten 54 Prozent eine Hochschulreife (Fachhochschulreife bzw. Allgemeine Hochschulreife) erwerben. Auch wenn dies gegenüber 2003 eine deutliche Steigerung darstellt, bleibt dieser Wert hinter der Zielmarke des Bochumer Manifests (61 Prozent) zurück.

6. Mehr betriebliche Ausbildungsplätze schaffen

Die Quote derer, die keine abgeschlossene berufliche Ausbildung vorweisen können, verharrt auf einem unverändert hohen Niveau. Bundesweit verfügten 2007 von den 20- bis 24jährigen 14,5 Prozent über keine abgeschlossene Berufsausbildung; diese Gruppe befand sich auch nicht mehr in irgendeinem Ausbildungsweg, der zu Abschlüssen führen könnte!

Vergleichbare Landesdaten liegen für Nordrhein-Westfalen nicht vor. Die Angaben der Bundesagentur zur Ausbildungssituation im Berichtsjahr 2008/09 lassen aber den Schluss zu, dass die Lage in Nordrhein-Westfalen noch dramatischer ist: 18,3 Prozent der Ausbildungsplatzbewerber haben in diesem Berichtsjahr keine Ausbildungsstelle gefunden – gegenüber 15,6 Prozent im Bundesdurchschnitt.

Von einer – wie es im Bochumer Manifest gefordert wird – Halbierung der Quote derer, die ausbildungslos bleiben, kann damit keine Rede sein.

7. Studienabschlussquote steigern

Mit 26,9 Prozent lag die in Nordrhein-Westfalen erreichte Hochschulabschlussquote bereits 2008 (neuere Daten sind noch nicht verfügbar) oberhalb des im Bochumer Memorandums für 2010 avisierten Wertes von 25 Prozent (vgl. Grafik 4).

8. Lebenslanges Lernen gibt es nicht umsonst

Im Bereich der Weiterbildung bietet sich in Nordrhein-Westfalen nach wie vor ein ausgesprochen tristes Bild: Die Haushaltsansätze der gesetzlichen Weiterbildungsförderung sind in Nordrhein-Westfalen in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesunken: von 2003 noch 111,5 Millionen Euro auf nur noch 91,6 Millionen Euro im Haushaltsentwurf für das Jahr 2010.

Damit liegt der Anteil dieser Mittel im Jahr 2010 mit 0,46 Prozent des Bildungsetats deutlich unter der im Bochumer Memorandum geforderten Zielmarke von einem Prozent.

9. Unterstützungssysteme entscheiden die Zukunft

Die Haushaltsansätze für die Sachmittel im Bereich der Lehrerweiterbildung sind durchaus nicht in dem Ausmaß gestiegen, wie es die Zielmarken im Bochumer Memorandum vorgegeben haben (Anstieg auf 36 Millionen Euro): Von 2003 bis 2010 (Ansatz im Haus-

haltsentwurf) gab es einen Anstieg von 12 auf 16 Millionen Euro. Die Zahl der in diesem Bereich vorge-sehenen Stellen verharrt seit 2006 unverändert bei 662.

Kinder und Jugendliche im unteren Qualifikationsniveau bleiben abgehängt

Der Versuch einer Gesamtbewertung der hier noch einmal zusammen gestellten Befunde zu den neun zentralen Bereichen der Entwicklung von Bildung und Ausbildung in Nordrhein-Westfalen führt zu einem sehr eindeutigen Ergebnis: Während bei den mittleren und höheren Qualifikationsniveaus Fortschritt unverkennbar ist, bleiben die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im unteren Qualifikationsniveau, die im hohen Maße aus sozial schwächeren Familien stammen, abgehängt wie eh und je:

- Sie finden angesichts knapper Angebote kaum Zugang zu frühkindlicher Förderung.
- Sie wechseln häufiger als andere in anspruchsrärmere Bildungswege wie den der Hauptschule.
- Die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine Klasse wiederholen müssen und/oder ohne einen Hauptschulabschluss bleiben, ist höher. Sie sind daher besonders von marginalisierter Erwerbstätigkeit und von Arbeitslosigkeit bedroht. Die Möglichkeiten, dies über Weiterbildung auszugleichen, sind gering.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung kann der Rückgang bei den Übergangsquoten zur Hauptschule nicht erstaunen: In den ersten vier Jahren der jetzt zu Ende gehenden Wahlperiode (also von 2006 bis 2009) sank die Übergangquote zur Hauptschule von 15,1 auf 13,6 Prozent, also um 1,5 Prozentpunkte. Zum Vergleich dazu ging diese Quote in den ersten vier Jahren der voran gegangenen Wahlperiode (von 2001 bis 2004) von 19,5 auf 17,6 Prozent zurück, das sind 1,9 Prozentpunkte.

Die Politik der Landesregierung, die die Stärkung der Hauptschule zum Ziel hatte, ist trotz des beachtlichen Ressourceneinsatzes (etwa für den Ausbau der Ganztags-hauptschule) nicht zuletzt daran gescheitert, dass Eltern um die hohe Bedeutung wissen, die mittlere und höhere Schulabschlüsse für die Zukunft ihrer Kinder haben.

Klaus Klemm

Professor em. für Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen

Bildungspolitik in NRW 2005 bis 2010

Die Bilanz des „Bochumer Memorandums“ ist bei der GEW NRW erhältlich. Einzelexemplare der Broschüre können kostenlos per E-Mail bestellt werden: hannelore.kobus@gew-nrw.de



Kommentar von Martin Kaul

Harmonisch für die Ungerechtigkeit

Schwarz-Gelb hält Wort: das Wort der sozialen Ausgrenzung und der Klientelpolitik

Wer meint, die neoliberale Koalition in Berlin produziere nur Chaos, muss sich korrigieren lassen: Mit ihrem bildungspolitischen Prestigeprojekt, dem nationalen Stipendienprogramm, macht die Regierung effektive Politik.

Schwarz-Gelb hält abseits aller Streitereien hier Wort: Es ist das Wort der sozialen Ausgrenzung und der klaren Klientelpolitik. Und so offenbart das Nationale Stipendienprogramm, was von der Regierung zu erwarten ist, wenn sie handlungsfähig wird: Elitenförderung. Wobei sie darunter vor allem versteht, die weiter zu fördern, die bereits zur Elite gehören. Die Koalition spricht hier lieber von "Leistungsträgern".

So zeigt nahezu jede Studie zum Thema eindeutig auf, dass "Leistung" in erster Linie ein kulturelles Erbgut ist. Die Frage, ob der Vater Jurist, Beamter oder Arbeiter ist, entscheidet hauptsächlich über gute oder schlechte "Leistung". Im deutschen Unisystem drückt sich das bereits auf drastische Weise aus. Der größte Anteil der Studierenden stammt aus akademischen Elternhäusern. Genau diese Studierenden sollen künftig noch stärker staatlich subventioniert werden - und ganz bewusst will man dabei nicht prüfen, ob sie es überhaupt nötig haben. Wer das zahlt? Die öffentliche Hand.

Während es der Kanzlerin problemlos möglich war, sich von den Ländern die Zustimmung zum unsozialen Eliteprojekt zu erkaufen, indem sie anbot, es einfach aus eigener Tasche zu zahlen, sieht es bei der Bafög-Reform mal wieder mau aus. Die, die wirklich auf Unterstützung angewiesen sind, sollen sich gedulden. Und so lehnte die Länderkammer die dringend nötige Anhebung des Bafög-Satzes erst einmal ab.

Das ist schwarz-gelbe Effektivpolitik mit Perspektive: Geht es um klientelistische Elitenförderung, sind die Streithähne von Union und FDP zu nachhaltigen Schnellschüssen bereit. Geht es um Gerechtigkeit und Chancengleichheit, wird umgehend auf die leeren Kassen verwiesen, wird jeder Cent dreimal umgedreht und letztlich die Entscheidung vertagt. Sollen sich doch die anderen darum kümmern.

aus: taz vom 10.07.2010

