

Kinder

nehmen in dieser Rundbriefausgabe zwar nur geringen Raum ein. Die Qualität ihrer Betreuung und Förderung ist aber ein hochgradig relevanter Bestandteil des Bildungswesens. Ihre zukünftige Entwicklung wird gesellschaftlich prägende Auswirkungen haben. Wird es gelingen, die Kitas inklusiv auszurichten? Kann die Ausbildung des Erziehungspersonals so verbessert werden, dass die erforderlichen Qualifikationen und Sensibilitäten tatsächlich erreicht werden? Wird die personelle und materielle Ausstattung der Kitas so bemessen, dass individuelles Fördern



Foto: © knipseline/PIXELIO (<http://www.pixelio.de>)

wirklich möglich wird? Werden mittel- und Oberschichtspezifische kulturelle und habituelle Dominanzen kompensiert und können so frühe selektive Effekte ausgeräumt werden? Die Beantwortung solcher Fragen in der Praxis der Einrichtungen wird entscheidend dafür sein, dass sich der gesamte Bildungssektor und damit auch die Gesellschaft in eine konsequenter inklusive und demokratische Richtung bewegen.

Inhalt

- C. Katharina Spieß
Es geht um mehr als um die Anzahl der Kita-Plätze - Kinder- und Jugendhilfe im Wandel Seite 2
- Anke Clasen
Zwei Säulen legitimieren oder Schulfrust politisieren? Krumme und gerade Wege zur einen Schule für alle Seite 4
- Magda von Garrel
Sind unsere Schulen kinderfeindlich? Vorüberlegungen zu den Inklusionsaussichten deutscher Schüler Seite 8
- Peter Neumeier
Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘ in Zeiten der Finanzkrise Seite 12
- Richard Münch
Unternehmen Universität – Wie die manageriale Revolution die akademische Forschung und Lehre verändert Seite 22

Es geht um mehr als um die Anzahl der Kita-Plätze - Kinder- und Jugendhilfe im Wandel

Der Ausbau der öffentlichen Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren verringert frühe soziale Ungleichheiten nicht automatisch – eine sehr gute pädagogische Qualität für alle muss hinzukommen
Von C. Katharina Spieß

Ein Leitthema des 14. Kinder- und Jugendberichts ist die Frage sozialer Ungleichheiten im Kindes- und Jugendalter. Mit dem Ausbau der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung der letzten Jahre, insbesondere im Bereich der Bildung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren, stehen in Deutschland immer mehr Kindern außerfamiliäre Förder- und Betreuungsangebote zur Verfügung. Diese Angebote können insbesondere dann, wenn sie eine sehr gute pädagogische Qualität haben, zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen. Darauf verweisen unterschiedliche Forschungsergebnisse vor allem aus dem internationalen Raum (beispielsweise Barnett 2011). Allerdings deuten die Studien auch darauf hin, dass diese positive Wirkung von vielen Faktoren abhängig ist: So ist neben der pädagogischen Qualität des Angebots zum Beispiel das Eintrittsalter des Kindes und der tägliche Betreuungsumfang, aber auch der Zeitpunkt der Wirkungsmessung, von Bedeutung.

Hinsichtlich der sozialen Ungleichheiten in der frühen Kindheit stellt sich in Deutschland die Frage, ob von dem Ausbau öffentlich verantworteter Betreuung Kinder unterschiedlicher sozialer Gruppen in gleichem Umfang profitiert haben. Oder gibt es bei der Nutzung bereits in der Vergangenheit und auch noch heute sozioökonomisch bedingte Unterschiede? Zunächst muss festgehalten werden, dass allein vor dem Hintergrund gesetzlicher Rahmenbedingungen solche Unterschiede zu erwarten sind. Während einem Kind ab dem dritten Lebensjahr aufgrund des Rechtsanspruchs grundsätzlich ein Betreuungsplatz zur Verfügung steht, stellt sich die Situation für Kinder unter drei Jahren gegenwärtig anders dar. Für sie regelt das Tagesbetreuungsausbaugesetz (2005), dass ihnen eine Förderung in einer Kindertagesbetreuung unter folgenden Bedingungen zusteht: wenn das Wohl des Kindes ohne eine entsprechende Förderung nicht gewährleistet werden kann und/oder beide Eltern erwerbstätig sind oder sich in einer Bildungsmaßnahme befinden beziehungsweise Leistungen zur Eingliederung in Arbeit im Sinne des SGB II erhalten. Einzelne Bundesländer und Kommunen haben diese Bedarfskriterien erweitert, so dass in manchen Regionen Kinder schon früher einen Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung haben. Vor diesem Hintergrund ist es dennoch nicht überraschend, dass im »U3-Bereich« insbesondere Kinder erwerbstätiger Eltern Kindertageseinrichtungen besuchen.

"Kinder von weniger gebildeten Eltern sind in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert"

Verschiedene empirische Untersuchungen belegen außerdem, dass Kinder, deren Eltern weniger gebildet sind, über ein niedrigeres Einkommen verfügen und/oder einen Migrationshintergrund haben, in Betreuungseinrichtungen unterrepräsentiert sind. Sie zeigen, dass dies auch dann der Fall ist, wenn miteinbezogen wird, dass ein niedriges Einkommen auch mit einer geringen oder keiner Erwerbstätigkeit der Mütter einhergeht. Die beiden Sozialwissenschaftlerinnen Sandra Krapf und Michaela Kreyenfeld (2011) können zum Beispiel zeigen, dass sich in den 1990er-Jahren im Hinblick auf die Nutzung der Kindertagesbetreuung in Westdeutschland ein deutliches Gefälle nach Bildungsniveau herausgebildet hat: Kinder von Abiturientinnen werden deutlich häufiger in einer Kindertageseinrichtung betreut als andere Kinder.

Auch wenn sich diese Differenzen bei Kindern im Kindergartenalter in Analysen, die sich auf die gegenwärtige Situation beziehen, nicht mehr so ausgeprägt finden, gibt es auch hier noch Unterschiede bei der Nutzung – insbesondere im täglichen Betreuungsumfang: Kinder aus einkommensschwächeren Haushalten und Kinder mit Migrationshintergrund nutzen eher ganztägige Angebote. Diese sozioökonomisch bedingten Unterschiede bei der Nutzung von Kindertageseinrichtungen finden sich auch in anderen europäischen Ländern (Wirth 2012; Bennett 2011). Die öffentlich verantwortete Betreuung ist in vielen, aber nicht in allen europäischen Staaten, sozial selektiv. Lebt die Mutter in armutsgefährdeten Verhältnissen oder hat sie einen niedrigen Bildungsabschluss, besteht in nahezu allen Ländern eine verstärkte Tendenz zur ausschließlich familiären Betreuung. Die soziale Selektivität ist in Ländern wie Frankreich und den Niederlanden in den ersten Lebensjahren am höchsten. Dies hängt auch damit zusammen, dass dort die Erwerbstätigkeit eine zentrale Voraussetzung für den Zugang zu öffentlich verantworteten Betreuungsangeboten ist oder dieser mit hohen Kosten für die Eltern verbunden ist. Eine sehr geringe soziale Selektivität weisen die skandinavischen Länder auf, insbesondere Dänemark und auch Schweden. Hier sind in den jüngeren Altersgruppen keine signifikanten Unterschiede bei der Nutzung von Kindertageseinrichtungen feststellbar. Sozioökonomische Selektivitäten in der Nutzung öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung sind insbesondere in jenen Ländern festzumachen, die keine flächendeckenden Angebote für alle Kinder bereitstellen oder dies nur zu sehr hohen Kosten tun. Diese Unterschiede in der Nutzung sind insofern bemerkenswert, da sie bereits in den ersten Lebensjahren

zusätzliche Ungleichheiten hervorrufen können, die sich in späteren Lebensphasen noch verstärken können.

"Die Kinder- und Jugendpolitik muss darauf achten, dass alle Familien von dem neuen Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz profitieren"

Inwiefern sich mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem zweiten Lebensjahr ab August 2013 diese Ungleichheiten in Deutschland verringern, ist letztlich eine empirische Frage. Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde wäre es allerdings nicht überraschend, wenn zunächst eher bildungsnahe Familien und einkommensstärkere Gruppen frühkindliche Bildungs- und Betreuungseinrichtungen nutzen – insbesondere dann, wenn bei dem derzeitigen Stand des Ausbaus davon ausgegangen werden muss, dass bis August 2013 in vielen Regionen noch kein bedarfsgerechtes Angebot bereitstehen wird. Deshalb muss die Kinder- und Jugendpolitik ein besonderes Augenmerk darauf haben, dass grundsätzlich alle Familien von dem neuen Rechtsanspruch profitieren können.

Im Kindergartenalter besuchen in Deutschland zumindest ab dem vierten Geburtstag nahezu alle Kinder eine Betreuungseinrichtung. Hier sind lediglich im Hinblick auf die Ganztags- oder Halbtagsnutzung oder die Qualität der Angebote Unterschiede erkennbar. Im gesamten europäischen Ausland ist das Betreuungsangebot für Kinder im Kindergartenalter deutlich breiter ausgebaut als für jüngere Kinder. In Ländern wie den Niederlanden, Österreich, Finnland und Frankreich steht jedoch auch bei dieser Altersgruppe der Erwerbsstatus der Mutter mit der Nutzungswahrscheinlichkeit der Kindertagesbetreuung in Zusammenhang. Außerdem spielt in den genannten Ländern das Armutsrisiko eine wesentliche Rolle: Kinder aus einkommensarmen Familien nutzen die Angebote seltener. Ein niedriges oder mittleres Bildungsniveau ist in vielen europäischen Ländern – mit Ausnahme Dänemarks, Schwedens und Belgiens – mit einer geringeren Nutzungswahrscheinlichkeit der Betreuung im Kindergartenalter verbunden.

Viele Eltern, die derzeit die Angebote für ihre Kinder nutzen, verfügen über erhebliche Ressourcen und werden sich im Zweifel für die pädagogische Qualität in der Einrichtung ihrer Kinder stark machen. Aber insbesondere Eltern, denen diese Ressourcen fehlen, mangelt es häufig auch an Zugängen und Artikulationsmöglichkeiten, Qualität zu finden und zu fordern. In der Konsequenz wird so durch die quantitative Ausweitung öffentlicher Verantwortung soziale Ungleichheit verschärft, wenn sich Qualitätsstandards nach Ressourcen von Familien und Wohnlagen unterscheiden. Die Träger öffentlicher Verantwortung müssen dies beachten.

"Insbesondere Eltern, denen es an Ressourcen wie Bildung oder Einkommen mangelt, fehlt es häufig auch an Zugängen und Artikulationsmöglichkeiten, Qualität zu finden und zu fordern."

Auf die pädagogische Qualität ist von daher bei allen Altersgruppen besonders zu achten. Sie ist neben dem quantitativen Ausbau im »U-3-Bereich« das zentrale Thema, da immer mehr Kinder Bildungs- und Betreuungsangebote in öffentlicher Verantwortung nutzen und auch die täglichen Betreuungsumfänge immer größer werden. Unter der Perspektive des Abbaus sozialer Ungleichheiten durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe besteht somit die Notwendigkeit, eine Gestaltung mit Blick auf heterogene Zielgruppen in besonderer Weise als Qualitätsmerkmal zu begreifen. Dies bedeutet, dass die Kinder- und Jugendhilfe darauf hinwirken sollte, allen Familien mit einem Bedarf eine frühkindliche Bildung und Betreuung in Einrichtungen zu ermöglichen. Darüber hinaus sollten Qualitätssicherungssysteme auch dazu dienen, allen Eltern Informationen über die pädagogische Qualität einer Einrichtung zur Verfügung zu stellen. Nur so kann jede Familie eine fundierte Entscheidung treffen.

DIE AUTORIN

Prof. Dr. C. Katharina Spieß leitet am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) die Abteilung Bildungspolitik und hat an der Freien Universität Berlin die Professur für Bildungs- und Familienökonomie inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen vorrangig in dem Bereich der Bildungs- und Familienwissenschaften.

LITERATUR

BARNETT, WILLIAM STEVEN (2011): Effectiveness of early educational intervention. In: Science, 333, S. 975-978
BENNETT, JOHN (2012): Challenges for early childhood education and care across Europe. A paper for the 14th Child and Youth Welfare Report. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter www.dji.de/14_kjb
KRAPP, SANDRA / KREYENFELD, MICHAELA (2012): Soziale Unterschiede in der Nutzung externer Kinderbetreuung für Ein- bis Sechsjährige: Gibt es Veränderungen im Zeitraum 1984-2009? Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter www.dji.de/14_kjb
WIRTH, HEIKE (2012): Kinderbetreuung in Europa – Soziale Differenzierung oder allgemeiner Zugang? Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint unter www.dji.de/14_kjb

Quelle: DJI IMPULSE 1.2013



Zwei Säulen legitimieren oder Schulfrust politisieren?

Krumme und gerade Wege zur einen Schule für alle¹

Führt der Weg zur „einen Schule für alle“ über das Zwei-Säulenmodell, die Gesamtschulbewegung, die Inklusionsdebatte – oder über eine radikale Kritik der Schulkultur?

von Anke Clasen

Ende März 2011 sorgte die Linksfraktion im saarländischen Landtag für eine faustdicke Überraschung: Gemeinsam mit der damals noch regierenden schwarz-gelb-grünen Koalition von CDU-Ministerpräsident Peter Müller stimmte sie dafür, fortan ein zweigliedriges, aus Gemeinschaftsschulen und Gymnasien bestehendes Schulwesen in der Landesverfassung zu verankern. Nachdem die oppositionelle SPD aus eher formalen Gründen ihre Zustimmung verweigert hatte, sorgten ausgerechnet die von Oskar Lafontaine angeführten Parlamentarier_innen der Linken für eine verfassungsändernde Mehrheit und damit faktisch für einen längerfristigen Bestandsschutz des Gymnasiums. Nicht nur das Paktieren mit einer bürgerlichen „Jamaika-Koalition“ ließ dieses Abstimmungsverhalten als unerwartet erscheinen. Immerhin forderte die Partei im Interesse des längeren gemeinsamen Lernens in der einen Schule für alle seit ihrer Gründung eine grundlegend demokratisierende Schulstrukturereform. Die Zustimmung seiner Fraktion zum saarländischen Modell der Zweigliedrigkeit, das im Übrigen mit dem grünen Bildungsminister Klaus Kessler ein ehemaliger Landesvorsitzender der GEW konzipiert hatte, begründete Lafontaine damit, dass die linke Forderung nach einer Gemeinschaftsschule damit zwar nicht zu 100 Prozent, aber doch zu großen Teilen umgesetzt werde.

Tatsächlich bricht die saarländische Gemeinschaftsschule mit dem Abiturprivileg des Gymnasiums und ermöglicht ihren Absolvent_innen im 13. Schuljahr den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Auch die Tatsache, dass Haupt- und Realschulen zugunsten einer neuen Schulform abgeschafft worden sind, dokumentiert das Ausmaß der Bewegung, das im Jahrzehnt nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie in die deutsche Schulstrukturen gekommen ist. Der Zusammenhang von Bildungskarrieren und sozialer Herkunft wurde in diesen zehn Jahren öffentlich so breit diskutiert wie schon lange nicht mehr. Und wie nicht zuletzt Stellungnahmen von unternehmernahen Lobbygruppen dokumentieren, haben die Befürworter_innen längeren gemeinsamen Lernens in diesem Zeitraum reichlich Oberwasser bekommen. Selbst Gesamtschulsysteme stießen, sofern sie wie das finnische oder kanadische bei PISA erfolgreich abgeschnitten haben, wieder auf ein verstärktes Interesse. Aber auch hierzulande werden in vielen Großstädten Gesamtschulplätze von Eltern so stark nachgefragt wie lange nicht mehr. Vielfach reichen die vorhandenen Kapazitäten nicht aus und existierende Gesamtschulen sehen sich gezwungen, Bewerber abzulehnen. Als Indiz für die Dynamik der Schulstrukturedebatte kann schließlich auch noch die Auseinandersetzung mit der UN-Behindertenrechtskonvention und dem kritischen Bericht des zuständigen UN-Sonderberichterstatters für Bildung, Vernor Muñoz Villalobos gelten, durch den Inklusion auch außerhalb der Fachöffentlichkeit zu einem großen Thema geworden ist.

Trotzdem: in keinem einzigen Bundesland ist bislang – wie von Kritiker_innen gymnasialer Bildungsprivilegien insgeheim vielleicht gelegentlich erhofft – an die Stelle des versäulten Schulsystems die eine Schule für alle getreten. Nach wie vor gibt es weltweit nur 17 Länder, in denen Kinder bereits nach dem vierten Schuljahr auf ungleichwertige Schulformen sortiert werden – 16 davon liegen nach einem gelungenen und häufig zitierten Bonmot in Deutschland. Insbesondere der Hamburger Volksentscheid gegen die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre hat 2010 auf Seiten der Linken die Hoffnungen gedämpft, das Gymnasium ließe sich in der Bundesrepublik vielleicht doch noch irgendwann abschaffen. Stattdessen zeichnet sich in vielen Bundesländern (und darunter eben auch im Saarland) die Durchsetzung eines zweisäuligen Schulsystems ab, in dem es neben dem Gymnasium nur noch eine andere Schulform gibt, an der – je nach Dauer des Schulbesuchs – mehrere oder sogar alle Bildungsabschlüsse erworben werden können. Passend zum breiten Konsens, dass sich Hauptschulen als so genannte Restschulen nicht viel länger werden halten lassen, gibt es nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in Bayern weit entwickelte Bemühungen, sie perspektivisch mit den Realschulen zu verschmelzen. Diese Zusammenlegungen scheinen das Gymnasium in seinem gesellschaftlichen Ansehen allerdings eher zu stärken als zu schwächen. Die gleichfalls in den letzten Jahren durchgesetzte Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre trägt nicht nur zur politisch gewünschten Verlängerung der Lebensarbeitszeit bei, sondern muss (ebenso wie die Stärkung von Privatschulen) auch als ein Versuch verstanden werden, der weiteren Öffnung des Bildungswesens einen Riegel vorzuschieben.

Diese widersprüchlich erscheinenden Tendenzen deuten darauf hin, dass die Schulstruktur in Deutschland aus einer Phase mehrjähriger Erschütterungen und Veränderungen in eine Phase der

¹ Der Beitrag beruht auf einem Vortrag anlässlich der Gründung eines „Gesprächskreises Bildung“ bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung

Neukonsolidierung eingetreten ist, in der sich das Zweisäulensystem als neues Leitmotiv der Schulstrukturentwicklung durchzusetzen scheint. Erwartungen in die heilsamen Wirkungen des PISA-Schocks dürften sich damit vorerst erledigt haben. Sollte diese Lagebeschreibung zutreffen, stellt sich natürlich die Frage, welche Wege jene politischen Kräfte noch einschlagen können, die angesichts der eklatanten Benachteiligungs- und Privilegierungsstrukturen im deutschen Schulsystem auch künftig für das längere gemeinsame Lernen in der einen Schule für alle kämpfen wollen. Im Folgenden möchte ich grob drei schulpolitisch mögliche Szenarien entwerfen und mit einigen Pro- und Contra-Argumenten jeweils kurz ihre Chancen und Grenzen skizzieren. Option eins wäre die Einmischung in die Elternbewegung für mehr Gesamtschulen, Option zwei das beherzte Eingreifen in die wahrscheinlich noch eine ganze Zeit lang anhaltende Inklusionsdebatte und Option drei die Thematisierung weithin vernachlässigter Probleme der Schulkultur. Die drei Optionen schließen sich nicht unbedingt aus und lassen sich insofern auch nicht lupenrein voneinander abgrenzen.

Unterstützung der Elternbewegung für neue Gesamtschulen:

In vielen Bundesländern drohen Gesamtschulen zu Verliererinnen des Zugs zur Zweigliedrigkeit zu werden. Wie zum Beispiel in Hamburg sollen sie sich in die Sekundarschulsäule integrieren und damit endgültig ihren Charakter als Alternative zum versäulten Schulsystem aufgeben. Während die Gesamtschulen von vielen Kultusbürokratien stiefmütterlich behandelt werden, artikuliert sich aber (insbesondere in vielen Großstädten) ein starker Elternwille zur Gründung weiterer Gesamtschulen. Befürworter_innen der einen Schule für alle könnten sich an die Spitze dieser Elternbewegung setzen und so dokumentieren, dass sie das Sekundarschulwesen in seiner bisherigen Form ablehnen. Von seinen Bildungsabschlüssen und vielerorts auch von seiner Ausstattung her ist es allen Sonntagsreden zum Trotz nicht gleichwertig mit dem Gymnasium. Nur integrierte Gesamtschulen, auf denen bis zum 13. Jahrgang alle Schulabschlüsse erworben werden können und die eher über- als unterdurchschnittlich gut ausgestattet werden, können sich mit dem Gymnasium messen und auf längere Sicht dessen Überflüssigkeit unter Beweis stellen.

Gesamtschulen müssen so gut ausgestattet werden, dass sie auch auf Eltern attraktiv wirken, die ihre Kinder lieber aufs Gymnasium geschickt hätten. Das Werben um diese Klientel muss mit einer offensiven Infragestellung gymnasialer Bildungsprivilegien und einem nicht minder offensiven Insistieren auf den Vorzügen längeren gemeinsamen Lernens einhergehen. Ziel einer solchen Kampagne müsste es sein, das Gymnasium langfristig als eine bornierte Schule für jene Ewiggestrigen erscheinen zu lassen, die sich vor den Herausforderungen und Möglichkeiten der Gegenwart lieber in einer *gated community* verbunkern als ihnen offen und frei von Ressentiments zu begegnen. Mögliche Verbündete einer solchen Kampagne wären neben den Basisbewegungen der Eltern Teile von GEW und anderen Lehrer_innenverbänden (wie z.B. die der Grundschullehrer_innen) sowie vor allem die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, in der nach wie vor viele linke Pädagog_innen organisiert sind. Das Bündnis mit der aufgeschlossenen Elternschaft könnte der in die Jahre gekommenen Gesamtschulloobby dringend neue Ideen und frisches Blut zuführen.

Inklusion als Weg zur einen Schule für alle:

„Inklusion“ gehört momentan zu den ganz großen Themen der Schulpolitik. Befürworter_innen verbinden mit dem Schlagwort nicht allein die Auflösung des deutschen Sonder- und Förderschulwesens, sondern grundsätzlicher noch die Anerkennung von Verschiedenheit in einer Umgebung, die bisher auf vermeintlich homogene Lerngruppen ausgerichtet war. Demnach verdienen alle Kinder eine ihrer Persönlichkeit entsprechende Förderung, Stigmatisierungen oder Privilegierungen struktureller Art sollen der Vergangenheit angehören: „Inklusion ist, wenn Anderssein normal wird.“ (Aktion Mensch) Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die BRD im Jahr 2009 bereiten sich Kultusbürokratien, Schulen und Lehrer_innen konkret auf die inklusive Umgestaltung des Schulwesens vor. Kinder mit besonderem Förderbedarf werden dann nicht mehr in Förderschulen abgeschoben, sondern gemeinsam mit anderen Kindern im Regelunterricht beschult. Selbst wenn Inklusion nicht per se schon emanzipatorisch sein sollte, kann ihr Grundanliegen doch sehr leicht ins Emanzipatorische gewendet werden: Die Beendigung der Diskriminierung von Behinderten wirkt konsequenterweise auch Fragen nach der Beendigung anderer Praktiken der Diskriminierung von race, class und gender auf und eröffnet Spielräume für die Utopie, ohne Angst verschieden sein zu können. Das Inklusionsprinzip steht im offenkundigen Widerspruch zum gegliederten Schulsystem, weil es gerade nicht auf dem in Deutschland besonders populären Mythos „homogener Lerngruppen“ beruht, sondern Schüler_innen in all ihrer Verschiedenheit ernst zu nehmen versucht. Gerade auch an Gymnasien könnten Erfahrungen mit inklusivem Unterricht zur Aufweichung von Vorbehalten gegenüber der einen Schule für alle beitragen.

Kritik der herrschenden Schulkultur:

Kritikwürdig ist das Schulwesen ja nicht nur aufgrund seiner sozialen Selektivität, sondern auch noch wegen zahlreicher weiterer Eigenschaften. Hierzu zählen etwa die Einübung von Leistungs- und

Konkurrenzprinzip (Notensystem), das Demokratiedefizit der Schule, die Disziplinierungsagenda ihres heimlichen Lehrplans, die systematische Austreibung von Neugier, Lernfreude und Kreativität aus den Schüler_innenpersönlichkeiten oder auch die Zeit-, Raum- und Organisationsstruktur des Lernens selbst. Eine systematische Kritik schulischer Benotungspraxis und das Programm ihrer gänzlichen Abschaffung beispielsweise enthält im Keim die ganze sozialistische Kritik von Leistungsprinzip und Lohnarbeit: Die Individualisierung der Leistungszurechnung ist ein grundlegender Zug der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, der über den immer schon kollektiven und gesellschaftlichen Charakter von Produktion und Reproduktion hinwegtäuscht. Wie die Lohnabrechnung sollen auch Zeugnisse die gesellschaftliche Position ihrer Empfänger_innen legitimieren.

Schüler_innenvertretungen, Schüler_innen und insbesondere die Verlierer_innen unter den Schülern_innen werden stärker als bisher zu Verbündeten linker Schulpolitik. Zur gewerkschaftlichen Lehrer_innenperspektive auf den Lernort Schule tritt die Sichtweise der Betroffenen hinzu. Statt Kinder und Jugendliche weiterhin der Schule anpassen zu wollen, muss sich die Schule den Erfahrungswelten, Bedürfnissen und Forderungen von Kindern und Jugendlichen öffnen. Linke Schulpolitik selbst gibt damit ihren (zumeist von erwachsenen Bildungsgewinner_innen formulierten) Anspruch auf Zentralperspektive auf, stellt sich selbstkritisch auf die Probe und lässt sich von den wirklichen Bewegungen - seien sie nun nur jugendlich oder darüber hinaus auch noch schuloppositionell belehren: Wie erleben „schlechte Schüler_innen“ das System Schule? Welche Probleme, Perspektiven und Handlungsmotive haben Schulverweigerer_innen und Schulversager_innen? Welche gesellschaftskritischen Perspektiven enthalten oppositionelle Jugendkulturen?

Diese Option muss nicht unrealistischer sein als das Kalkül der saarländischen Linken, die auf die schleichende Überführung des Zweisäulenmodells in die eine Schule für alle setzt. Es mutet nämlich nicht nur etwas paradox an, dem Gymnasium zunächst den Verfassungsrang zu garantieren, um es in fernerer Zukunft dann einmal zu schleifen. Alle anderen Befürworter_innen des Zweisäulenmodells verweisen auch mit einigem Recht darauf, dass die zwei verbliebenen Schulformen nicht etwa gleichwertig, sondern sehr wohl hierarchisch gegliedert sind. Die unverändert frühe Sortierung der Kinder auf ungleichwertige Schulformen trägt aber genauso wie der Leistungs- und Notendruck dazu bei, genau jenen grundsätzlichen Schulfrust zu produzieren, auf dessen Politisierung Kritiker_innen des bestehenden Schulsystems viel zu lange verzichtet haben. In welchen Formen und mit welchen Mitteln das verbreitete Unbehagen aufgegriffen werden kann, wäre dabei keine theoretische Frage, sondern eine, die es auf praktische Versuche ankommen lassen würde. Eine Garantie, dass sich Schüler_innenunmut auf die Forderung nach der einen Schule für alle zuspitzen ließe, besteht natürlich nicht. Die Wahrscheinlichkeit, dass auch das Zweisäulensystem auf jede Menge Widerspruch stieße, wäre aber verlockend hoch.

Die Autorin: Anke Clasen ist als Dozentin an der Universität zu Köln tätig.



Wie die lernförderliche Wirksamkeit offener Lernformen schon in der Grundschule eingeschränkt wird

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie von der Europäischen Union geförderte qualitative Studie „**Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich**“ des Deutschen Jugendinstituts hat die Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsgrundschulen in vier verschiedenen Bundesländern erforscht. Sie ist multiperspektivisch angelegt, indem sie die Sichtweisen von LehrerInnen, Betreuungsfachkräften, SchülerInnen und deren Eltern berücksichtigt. Das Forschungsdesign ermöglicht auch Beobachtungen darüber, welche Veränderungen in der Wahrnehmung der jeweiligen Akteure die zeitliche Annäherung an den Übertritt in die Sekundarstufe I nach sich zieht. In ihrem Abschlussbericht (2007) vermittelt die Studie Erkenntnisse, die für die Praxis eines inklusiven Unterrichts - auch unabhängig von der Frage des Ganztags in der Primarstufe - hoch aktuell erscheinen. Mit Inklusion ist der Anspruch verbunden, offene Lernformen für die Potentialentfaltung aller Kinder wirksam werden zu lassen.

Von Brigitte Schumann

Der Gebrauch offener Lernformen zieht Professionalisierungsbedarf nach sich

Die Studie verweist nachdrücklich darauf, dass ein bloßes Übernehmen und Anwenden neuer Unterrichtsformen alleine nicht schon den gewünschten pädagogischen Effekt von Individualisierung im Lernen gewährleistet. Es besteht ein hoher Bedarf an Fortbildungen und Supervisionen im Team. „Die Individualisierung des Lernens durch Umsetzung offener Unterrichtsformen ist offensichtlich kein Schritt, der schlicht durch veränderte Anforderungen an das LehrerInnenhandeln zu verwirklichen ist, sondern ein Prozess, dessen Gelingen die aktive Einbindung von Lehrpersonen als Lernende in ein gezieltes Fort- und Weiterbildungsprogramm voraussetzt.“

Auch die Kinder müssen lernen, mit den neuen Lernformen umzugehen, und gezielt darauf vorbereitet werden. Sie müssen Lernstrategien erwerben und Kompetenzen entwickeln für ein selbstreguliertes, eigenverantwortliches Lernen. Lehrerinnen und Lehrer, die sich selber als Lernende in einem Fortbildungsprogramm zur Umsetzung von Individualisierung und Öffnung des Unterrichts erfahren haben, haben dieses deutlicher im Blick.

Traditionelle Leistungsbewertung hemmt individualisierte Unterrichtsgestaltung

Wie sich auch in anderen Studien gezeigt hat, ist ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen durchaus bereit, die Öffnung des Unterrichts voranzutreiben und aus der instruierenden in die beratende Rolle zu wechseln. Aber obwohl die Lehrkräfte die Vorzüge dieses Lernens für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder sehen, gelangen sie in der Regel nicht über den partiell gestalteten Ansatz differenzierter Aufgabenstellung und -bearbeitung in Einzel- oder Partnerarbeit mit regelmäßigen Reflexionseinheiten hinaus. Als Erklärung stellt die Studie fest: „Lehrpersonen erleben die praktische Umsetzung offener Unterrichtsformen im Sinne einer Berücksichtigung von Heterogenität der Lernenden als ein Unterfangen, dem auf struktureller Ebene gravierende Hindernisse entgegenstehen. Die entscheidende Frage für Lehrkräfte ist, wie sie eine Öffnung des Unterrichts zugunsten individueller Bedürfnisse ausbauen sollen, solange der Unterricht nach wie vor auf Homogenitätsansprüchen basierenden Bewertungsmaßstäben beruht?“ Die Diskrepanz zwischen der Berücksichtigung von Heterogenität in der Aneignung des Lernstoffes und der Anforderung, alle Kinder mittels Ziffernnoten nach denselben Maßstäben bewerten zu müssen und sie an ein einheitliches Leistungsniveau heranzuführen, wird von den Lehrerinnen und Lehrern als paradoxe Situation wahrgenommen.

Die Orientierung am „Mittelkopf“ bleibt eine pädagogische „Homogenisierungsfalle“

Im *Peer-Learning* sehen Grundschullehrerinnen und -lehrer gute Möglichkeiten, das Lernen an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten und Selbstregulierung, Eigenverantwortung und soziales Lernen einzuüben. Die Studie hält dazu kritisch fest, dass sich jedoch die Lehrkräfte „bei der Strukturierung dieses Bildungs-*Settings* durchgängig am klassenspezifischen Leistungsdurchschnitt orientieren“. Sie unterteilen Kinder in leistungsstarke und leistungsschwache, bemessen am Durchschnittswert der Klasse, und ersetzen „die freie Wahl des Lernpartners durch ein gezielt definiertes Helferkonzept, das auf der Differenz leistungsschwach/ leistungsstark beruht“.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wird deutlich, dass das asymmetrische leistungsbezogene Strukturierungsprinzip für die Lernpartnerschaft, wenn es vorherrschend eingesetzt wird, die bestehende soziale Rangordnung in der Lerngruppe negativ verstärkt, jede Menge Stigmatisierungspotential für das leistungsschwächere Kind enthält und auch von dem leistungsstärkeren Kind als Last erlebt wird.

Ein am individuellen Kind orientiertes Lernen muss sich lösen von der Orientierung am Leistungsdurchschnitt, auch wenn das Bewertungssystem dies immer wieder nahelegt. Die Studie sieht darin eine notwendige Voraussetzung für gelingende individuelle Förderprozesse. „Mit dem Anspruch, die Wahl der Lernpartner frei zu gestalten, ist an dieser Stelle ein didaktischer Grundsatz der Werkstattarbeit postuliert, dessen schülerorientierte Implikationen uns als nicht ersetzbar erscheinen“, so die Position der Studie.

Stigmatisierungseffekte sind ein Problem unterrichtsexterner Fördermaßnahmen

Unterrichtsexterne Förderung ist bei Kindern belegt mit der Angst vor Stigmatisierung im Klassenverband. Auch Eltern nehmen diese Belastung bei ihren Kindern wahr. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Blick der Lehrerinnen und Lehrer für diese Problematik geschärft werden muss. Abwehrreaktionen von Schülerinnen und Schülern gegenüber externer Förderung legen sie eher als Motivationsdefizit aus. „Für SchülerInnen, die in klassenexterne Fördermaßnahmen eingebunden sind, liegt eine ernsthafte Problemlage vor, die von Lehrpersonen ganz offensichtlich noch nicht als solche erkannt bzw. wahrgenommen wurde. Der ausschlaggebende Belastungsfaktor, der in der strukturellen Trennung der Fördermaßnahmen vom regulären Unterricht liegt, bleibt von Interventionsansätzen, die sich darauf beschränken, an der Motivation des Kindes anzusetzen, unberührt.“ Auch Lehrerinnen und Lehrer halten es für wünschenswert, individuelle Förderung im Rahmen des Unterrichts zu fokussieren und diesen Rahmen gezielter auszubauen. Sie verbinden dies mit der Forderung nach zusätzlichen personellen Ressourcen im Unterricht.

Mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I nimmt die Wertigkeit offener Lernformen ab

In der vierten Jahrgangsstufe in zeitlicher Annäherung an den Übertritt in die Sekundarstufe verändert sich die Haltung der Eltern gegenüber den offenen Lernformen. Werden sie zuvor noch geschätzt, weil

sie auf die persönlichen Bedürfnisse der Kinder und das soziale Lernen abzielen, so verlagert sich der Fokus nun auf leistungsbezogene Aspekte sowie auf die Abarbeitung des vorgesehenen Lernstoffpensums. „Mit Blick auf den bevorstehenden Schulwechsel gerät die Akzeptanz gegenüber offenen Unterrichtsformen in den Hintergrund. Offene Lernformen werden insbesondere von Eltern mit hohen Ansprüchen an den Bildungsweg ihres Kindes mit der Befürchtung betrachtet, dass das Kind den Anforderungen im Gymnasium so möglicherweise nicht gerecht werden könne und Probleme haben werde.“

Lehrkräfte selbst sehen sich zunehmend dem Zwang ausgesetzt, die Kinder auf ein homogenes Leistungsniveau zu bringen und eine Basis zu erarbeiten, die den Ansprüchen der Sekundarstufe genügt. „Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse wird oftmals spätestens mit Blick auf die Sekundarstufe als eine Zielvorstellung gesehen, die sich mit den antizipierten Anforderungen nicht mehr vereinbaren bzw. verwirklichen lässt“, so die Studie.

Der bevorstehende Wechsel zu einer weiterführenden Schule macht sich auch bei Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse bemerkbar. Sie übernehmen die Vorstellung ihrer Eltern, dass Gruppenarbeit das eigene Lernen ausbremst. An die Stelle von Lernfreude am gemeinsamen Lernen tritt das Interesse an dem eigenen Lernpensum und an guten Ziffernnoten.

Das Fazit der Studie lautet:

Wenn offene und schülerorientierte Lernformen nicht in dem gewünschten Umfang wirksam werden können für die individuelle Potentialentfaltung der unterschiedlichen Kinder, dann liegt dieser Mangel nicht in didaktischen und methodischen Mängeln dieser Lernformen begründet. Er ist an Restriktionen gebunden, die „verallgemeinernd als Behinderung einer konsequenten pädagogischen Prozessorientierung durch homogenisierende curriculare Anforderungen in einem leistungsindividualistisch organisierten Schulsystem beschrieben werden“ können.

Für eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung muss gefordert werden, dass genau diese Restriktionen als Barrieren abgebaut werden und der Professionalisierungsbedarf der Lehrkräfte im vollen Umfang berücksichtigt wird.

Quelle:

Der Abschlussbericht zu der Studie ist zu finden unter:

http://www.dji.de/hausaufgaben/06_08_Abschlussbericht%20Kaufmann_Primarybereich.pdf



Sind unsere Schulen kinderfeindlich?

Vorüberlegungen zu den Inklusionsaussichten deutscher Schüler

von **Magda von Garrel**

Deutschland gilt als kinderfeindliches Land. Tatsächlich gibt es viele Indizien, die für eine solche Wahrnehmung sprechen: Wir haben weitaus mehr Park- als Spielplätze, bei Vermietungen werden kinderlose Paare oft bevorzugt, etliche Hotels und Cafés bieten sich ausdrücklich als kinderfreie Zonen an und viele Gerichte geben den Klagen von Anwohnern statt, die sich vom *Lärm* spielender Kinder belästigt fühlen.

Von Schule ist in diesem Zusammenhang eher selten die Rede und doch ist es meines Erachtens gerade hier angebracht, sich mit der Frage nach möglichen kinderfeindlichen Tendenzen zu beschäftigen. Auf den ersten Blick mag ein solcher Gedanke ziemlich deplatziert erscheinen, da es keine andere Institution gibt, die einen so intensiven und zugleich langjährigen Umgang mit Kindern hat.

Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass die Häufigkeit des Umgangs noch nichts über dessen Qualität aussagt. Schlichter gefragt: Gehen wir in der Schule gut mit unseren Kindern um? Um diese Frage wenigstens annähernd sicher beantworten zu können, muss zunächst geklärt werden, was hier unter einem guten Umgang mit Kindern verstanden wird: Ein guter Umgang ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Kinder in der Schule ohne Vorbehalte angenommen fühlen, dass ihre individuellen Ausgangslagen und Bedürfnisse bei der Gestaltung der Lernprozesse berücksichtigt werden und dass sie (zumindest in höherem Alter) über ein relativ großes Maß an Eigenverantwortung verfügen können.

Bei der nachfolgenden Betrachtung der Schulwirklichkeit geht es nicht um die im Zentrum der Aufmerksamkeit stehenden *Leuchtturmprojekte*, sondern um die unter den üblichen Bedingungen arbeitenden Schulen. Im Sinne einer Annäherung von außen nach innen soll zuerst der bauliche Zustand angesprochen werden: Viele Schulgebäude sind inzwischen so marode, dass der Putz von den Wänden bröckelt, Wasser einsickert oder Heizungsanlagen häufiger mal komplett ausfallen. Angesichts der drastisch reduzierten Ausgaben für die Gebäudereinigung kommen fast immer auch noch verdreckte Toiletten oder schmierige Klassenzimmer hinzu. Das bedeutet, dass sich die Kinder allein schon auf dieser Ebene nicht sonderlich willkommen fühlen können.

Die zweite Annäherungsebene betrifft die Struktur unseres Schulsystems. Bekanntermaßen ist unser Schulsystem nach wie vor stark gegliedert, sodass viele Kinder, die - aus welchen Gründen auch immer - nicht so richtig mithalten können, noch immer befürchten müssen, nach unten aussortiert zu werden. Als scheinbar humanere Alternative wird das Sitzenbleiben praktiziert, das auch von vielen Lehrern als geeignete erzieherische (oder sogar lebensvorbereitende!) Maßnahme angesehen wird. Tatsächlich ist die an die Schüler gerichtete Botschaft in beiden Fällen identisch: Wer nicht gut genug ist, fliegt raus!

Von den Aussonderungspraktiken am stärksten betroffen sind ausgerechnet diejenigen Schüler, die in einem besonderen Maß auf Zuwendung und langfristige Bindungen angewiesen sind. Entspannung ist aber auch bei den verschont gebliebenen Kindern nicht angesagt, da sie wissen, dass grundsätzlich jeder stärkere Leistungsabfall ein Abgeschobenwerden nach sich ziehen kann.

Damit ist das Feld bereitet für ein auf Abgrenzung bedachtes Konkurrenzdenken, das sich nicht zuletzt in immer übler werdenden Mobbingattacken äußert. Davon betroffen sind nicht nur die im schulischen Sinne gehandicapten Schüler, sondern tendenziell alle *Abweichler*. Oft genügt es, ein armer, hässlicher, dicker, unsportlicher, schüchterner, ängstlicher, verträumter oder besonders fleißiger Schüler zu sein, um von der *Klassengemeinschaft* ausgeschlossen zu werden.

Auf der dritten Annäherungsstufe geht es um die Leistungsbewertung. Während Sitzenbleiben und *Abschiebung* in der Regel nur einmal pro Schuljahr vollzogen werden, stellt die Notengebung eine mehr oder weniger ständig zu erlebende Bedrohung dar, die seit dem *PISA-Schock* bezeichnenderweise noch schlimmer geworden ist, obwohl das Anziehen der Kontroll- und Notenschrauben nicht zwingend aus den in diesem Rahmen vorgelegten Ergebnissen abgeleitet werden kann.

Mittlerweile erfahren sogar schon Kindergartenkinder, dass Lernen nicht einfach so stattfindet, sondern gelenkt und kontrolliert wird. Auf diese Weise wird bereits den Kleinsten ein sehr unangenehmes Bild von der Rolle der Erwachsenen vermittelt:

1. Erwachsene (später: Lehrer) sind Menschen, die Lerninhalte aussuchen und dann von den Kindern erwarten, dass sie sich (möglichst klaglos) genau diese aneignen. (Hinweis: Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen steht nicht zur Debatte, inwieweit die Lehrpersonen selbst Zwängen unterworfen sind.)
2. Erwachsene haben hinsichtlich der erbrachten Leistungen eine unbeschränkte Beurteilungs- und Zuordnungsmacht.
3. Erwachsene interessieren sich nur am Rande für die jenseits des Pflichtpensums liegenden Kenntnisse und Fähigkeiten.

Dermaßen präparierte Kinder begreifen natürlich besonders schnell, dass es in der Schule vor allem darauf ankommt, für das Erreichen möglichst guter Noten zu lernen. Unter dieser Prämisse ist jedes Misslingen zutiefst schambesetzt, was wiederum zur *Erkenntnis* der eigenen Minderwertigkeit führt. Der nächste Schritt besteht dann häufig in der von mir so bezeichneten *Lernentwöhnung*, d.h. in dem Erreichen eines Zustandes, der durch eine radikale Abkehr von der eigentlich angeborenen Lernfreude gekennzeichnet ist. Am Ende eines solchen Prozesses haben wir es dann mit völlig mutlosen und/oder verhaltensgestörten Schülern zu tun.

Die wenigen in der Schule noch verbliebenen Kompensationsmöglichkeiten (d.h. gute Noten in den musischen Fächern und im Sportunterricht) stellen keine echte Alternative dar, da genau diese Noten als nicht versetzungsrelevant gelten. Hinzu kommt, dass die angesprochenen Fächer ohnehin in einem viel zu geringen Umfang angeboten werden, obwohl seit langem klar ist, wie wichtig sie für die Persönlichkeitsbildung eines jungen Menschen sind.

Damit ist bereits die vierte Annäherungsebene (d.h. die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten) erreicht. In diesem Zusammenhang fällt zunächst einmal auf, dass fächerübergreifende Projekte noch immer die Ausnahme bilden, was das Denken in vernetzten Strukturen nicht gerade befördert.

Meines Erachtens genauso wichtig ist die Frage nach der Bedeutsamkeit der Lerninhalte für das spätere Leben der Schüler. Wenn es stimmt, dass ca. 80% des Abiturwissens ziemlich schnell wieder vergessen werden, kann es mit der angesprochenen Bedeutsamkeit nicht so weit her ein.

Immerhin ist man in vielen Schulen mittlerweile dazu übergegangen, ein stärkeres Gewicht auf die Vermittlung von Kompetenzen zu legen. Aber auch hier muss gefragt werden: Sind es in jedem Fall die *richtigen* Kompetenzen? (Kleine Ergänzung im Sinne eines eigenen Vorschlages: Mit Blick auf die sog. benachteiligten Schüler habe ich den Begriff *Lebensführungskompetenzen* eingeführt, der in inhaltlich angepasster Form auch für die *anderen* Schüler in Frage käme.)

Ein weiteres - wenn auch ganz andersartiges - Merkmal ist mit der für das deutsche Schulwesen typischen *Leibfeindlichkeit* gegeben. Fast überall ist der Sportunterricht gnadenlos zusammengestrichen worden, sodass den viel zu lange still sitzenden Kindern beinahe nur die Pausen zum Austoben bleiben. Aber selbst hier müssen sie meistens mit einem stark eingeschränkten Angebot vorlieb nehmen: Zubetonierte Schulhöfe, fehlende Klettergerüste oder streng limitierte Sportgeräte, von denen immer nur einige Kinder profitieren können. (Anmerkung: Speziell diese Mängel waren seinerzeit der Grund dafür, dass viele Schulen den Verlockungen von Sponsoren erstmalig erlegen sind.)

Auf der fünften Annäherungsebene (Erledigung von Hausaufgaben) betreten wir ein besonders großes *Tal der Tränen*. Obwohl Hausaufgaben eigentlich nur zur Einübung und Vertiefung gedacht sind, treiben sie immer wieder Schüler (und auch Eltern) in die Verzweiflung, wenn der zugehörige Unterrichtsstoff zuvor nicht richtig verstanden worden ist.

Ein solcher Zustand erfreut allenfalls die riesige *Nachhilfeindustrie*, aber gerade durch deren Inanspruchnahme wird der auf den Schülern lastende Druck noch weiter erhöht: Wenn Eltern viel Geld für Nachhilfe ausgeben, wird von den Sprösslingen erwartet, dass sie nun möglichst fix deutlich bessere Noten nach Hause bringen. Auf der anderen Seite gibt es zahlreiche Schüler, die keine häusliche Hilfe oder anderweitige Unterstützung erfahren und sich auch deshalb schnell auf der *Verliererstraße* befinden.

Außerdem nimmt die Menge der Hausaufgaben im Laufe der Schulzeit kontinuierlich zu, sodass früher oder später kaum noch Zeit für die Ausübung von Freizeitaktivitäten zur Verfügung steht. Besonders für Gymnasiasten ist Schule ein alles verschlingender fulltime-job geworden, der weder ausreichende körperliche Betätigungen noch ein längerfristiges soziales Engagement zulässt. Dabei ist bekannt, dass sich Kinder und Jugendliche in der Regel gerne auch um außerschulische Belange kümmern, wenn ihnen diese das Gefühl vermitteln, gebraucht zu werden.

Die noch ausstehende sechste Annäherungsebene betrifft die Art und Weise, in der Schüler ihre Lehrer erleben. Am ungetrübtesten dürfte das Verhältnis zu den Lehrern in der Grundschulzeit sein, da in dieser Phase ein Klassenlehrersystem mit umfangreicher zeitlicher und inhaltlicher Zuständigkeit vorherrscht. Daraus resultieren zwei für die Erfüllung kindlicher Bedürfnisse ganz wesentliche Faktoren:

- a) eine erhöhte Bindungsintensität
- b) eine Vielzahl an thematischen Vernetzungsmöglichkeiten

Zwei andere Vorteile kommen hinzu: In dieser Phase sind fast alle Kinder noch ganz *heiß* darauf, das Schreiben und Lesen zu erlernen und finden außerdem in aller Regel ein reformpädagogisch geprägtes *Wohlfühlklima* vor.

Demgegenüber nehmen die Kontaktmöglichkeiten mit den danach auftretenden Fachlehrern rapide ab, während gleichzeitig die Anzahl der Tests und Klassenarbeiten enorm zunimmt. Für zwischenmenschliche Belange ist aber auch deshalb immer weniger Platz vorhanden, weil sich viele der in den höheren Klassenstufen eingesetzten Lehrer als reine Wissensvermittler sehen.

Die jetzt zum Credo erhobene Individualisierung schafft in dieser Hinsicht keine wirkliche Abhilfe, da sich die Individualisierungsbemühungen ganz überwiegend auf den jeweiligen (kognitiven) Leistungsstand und so gut wie nie auf das persönliche Schicksal des einzelnen Kindes beziehen. Das ist besonders dann von Bedeutung, wenn es zu einem Aufeinandertreffen von Mittelschichtlehrern und Unterschichtkindern kommt. Diese Kinder verstehen oft gar nicht, was die Lehrer von ihnen wollen und machen gleichzeitig die Erfahrung, dass ihre sehr abweichende Lebensrealität nur negativ beurteilt wird.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Erfahrungen, die unsere Kinder mit und in den Schulen sammeln können, auf fast allen Annäherungsebenen ziemlich unerfreulich sind. Bereits auf der

ersten Ebene (bauliche Substanz) wird ihnen oft in mehrfacher Hinsicht signalisiert, nicht sonderlich geschätzt zu werden.

Dieses Gefühl verstärkt sich auf der zweiten Ebene (Selektionsmechanismen) immer dann ganz dramatisch, wenn Kinder es nicht schaffen, das geforderte Leistungspensum zu bewältigen. Dabei stellt die dritte Ebene (Leistungsbewertung) eine Einleitung des Selektionsprozesses mit anderen Mitteln dar.

Auf der vierten Ebene (Lerninhalte) ist mit der Aufteilung des Lernstoffes in klar voneinander abgegrenzte Fächer erneut eine künstliche Trennung festzustellen, die dem selbst entdeckenden und hin und her springenden Lernvorgängen eines Kindes nicht entspricht. Außerdem ist nur ein Bruchteil des in der Schule erworbenen Wissens für das spätere Leben bedeutsam. Ebenso bedenklich ist der Mangel an ausgleichenden Fächern (musische Fächer und Sportunterricht), die zudem in einem sehr geringen Ansehen stehen.

Das auf der fünften Ebene (Erledigung von Hausaufgaben) von vielen Schülern erlebte Leid ist auch nicht gerade ein Indiz für einen behutsamen Umgang mit den Kindern. Im Falle von Unterschichtkindern kommt zumeist hinzu, dass sich die Vergabe von Hausaufgaben wie ein weiteres Selektionsinstrument auswirkt.

Das als sechste Ebene bezeichnete Verhältnis zu den Lehrern kann noch am ehesten als Quelle positiver Erfahrungen erlebt werden. Diese Einschätzung bezieht sich nicht nur auf die insgesamt günstigeren Rahmenbedingungen in der Grundschulzeit, sondern auch auf die Bereitschaft vieler Lehrer, sich (in zumeist selbstaufbeuterischer Weise) so zu engagieren, dass trotz allem ein persönliches Verhältnis zu den Schülern aufgebaut werden kann.

Abschließend soll in einigen Sätzen zusammengefasst werden, welche Botschaften die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit verinnerlichen (müssen):

1. Beim Lernen geht es nur darum, gute Noten zu erzielen. Spaß und eigene Lerninteressen spielen allenfalls eine untergeordnete Rolle.
2. Vorher festgelegte Abweichungen von der Norm werden mit (zumeist dauerhaften) *Abschiebungen* geahndet.
3. Auf der Jagd nach guten Noten oder zur Hebung des Selbstwertgefühls ist es ein bewährtes Mittel, Mitschülern gegenüber gemein zu sein.
4. Auch bei den Schulfächern gibt es eine Hierarchie: Wichtig sind die Haupt- und Sachkundefächer, während alle anderen Fächer ein bedeutungsloses Beiwerk darstellen.
5. Die im Unterricht zu erlebenden Emotionen sind in allererster Linie mit Strafandrohungen verknüpft.

Fazit

Obwohl die Bilanz nicht nur negativ ausgefallen ist, muss die eingangs gestellte Frage überwiegend so beantwortet werden: In den klassisch strukturierten Schulen gehen wir nicht gut mit den Kindern um, weil unser Hauptziel darin besteht, sie in einem sehr einseitigen und nicht kindgemäßen Sinne funktionstüchtig zu machen. Um dieses Ziel zu erreichen, kommt es zu einer sträflichen Vernachlässigung ihrer Bedürfnisse und (anderweitigen) Potentiale. Anstelle eines lebenswerten Aufenthaltsortes bieten wir den Kindern ein angstbesetztes Konkurrenzbiotop an, in dem vor allem Häme, Beschämung und Frustrationen gedeihen. Kurzum: Ungeachtet aller zwischenzeitlich eingeleiteten Reformen sind unsere Schulen mehrheitlich noch immer Brutstätten kindlichen Unglücks und insofern ist es meines Erachtens gerechtfertigt, unseren Schulen Kinderfeindlichkeit zu attestieren.

Schlussfolgerungen

Was bedeutet ein solches Fazit im Hinblick auf die vor uns liegende Inklusionsaufgabe? Als Antwort sind nach meinem Verständnis von schulischer Inklusion drei unterschiedliche Szenarien denkbar:

- a) Wenn Schulen weiterhin mehr Straf- als Lehranstalten bleiben, in denen grundlegende Bedürfnisse von Kindern missachtet werden und Entsolidarisierung an der Tagesordnung ist, können wir den Inklusionsgedanken in den Wind schreiben. In einem solchen Umfeld würde nicht einmal die Verwirklichung einer völligen Barrierefreiheit zu einem gleichberechtigten, liebevollen und demokratischen Miteinander führen.

b)

Statt dessen kann das Inklusionsgebot aber auch als die größte je gegebene Chance gesehen werden, unsere innere Einstellung zu **allen** Kindern grundlegend zu ändern und eine Schule zu kreieren, in der sowohl die behinderten als auch die nicht behinderten Schüler gleichermaßen wertgeschätzt werden und sich ihren Potentialen gemäß entfalten können. Natürlich bedarf es dazu einer Abschaffung vieler verkrusteter Strukturen (Beispiele: Schulformen, Jahrgangsklassen, Fächerkanon, Zeiteinheiten) sowie einer angemessenen finanziellen Ausstattung, aber gibt es ein lohnenderes Ziel als das Vorhaben, aus unseren Schulen kinderfreundliche und damit lebenswerte Orte zu machen?

c)

In Anbetracht der Tatsache, dass mit der bisherigen *Einzelintegration* (d.h. der Regelbeschulung einzelner behinderter Schüler) schon sehr viele positive Erfahrungen gesammelt werden konnten, ist es vielleicht möglich, die *Humanisierung* des Schulwesens (im Sinne der soeben beschriebenen Veränderung der inneren Einstellung) und die Einbeziehung behinderter Schüler gleichzeitig voranzutreiben. Konkret hieße das, nach und nach immer mehr behinderten Schülern den Weg in die Regelschulen zu öffnen, ohne sie im Sinne von *Humanisierungshelfern* zu instrumentalisieren. Dabei sollte unstrittig sein, dass der allmählich zunehmende Eingliederungsvorgang erst dann beendet ist, wenn tatsächlich alle Schüler (also auch die schwer verhaltensgestörten sowie die schwer körperlich und schwer geistig behinderten Schüler) zu *Regelschülern* geworden sind. Alles andere würde den Namen Inklusion nicht verdienen, da es ein *bisschen Inklusion* ebenso wenig geben kann wie ein *bisschen Schwangerschaft*.

Magda von Garrel ist Sonderpädagogin und Diplom-Politologin sowie Autorin des Buches *Instandsetzungspädagogik / Integrationsansätze für lernentwöhnte Kinder* (Göttingen 2012). E-mail-Kontakt: M.v.Garrel@t-online.de

Quelle: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?p=334>



Einige Überlegungen zur 'Finanziellen Allgemeinbildung' in Zeiten der Finanzkrise

von Peter Neumeier

„Gegen das Finanzsystem zu sein, ist genauso dumm, wie zu sagen:
,Ich bin gegen den Regen', ,ich bin gegen die Kälte'
oder ,ich bin gegen den Nebel' “
Ehem. franz. Finanzminister Baroin1

I

Finanzielle Allgemeinbildung scheint heute einerseits das zentrale Einfallstor für Lobbyinteressen und für ein einseitiges Verständnis von ökonomischer Bildung in den Schulen zu sein. Andererseits stößt die Forderung nach Einführung und Ausweitung dieses Lernbereichs auf vielfältige Zustimmung.

Die Notwendigkeit der Finanziellen Allgemeinbildung in den Schulen wird zunächst allgemein wohlwollend bewertet, weil sie Jugendlichen unbestreitbar notwendige Alltagsfähigkeiten (Umgang mit Verschuldung, finanzielle Vorsorgeplanung usw.) zu vermitteln verspricht und weil in Wissenschaft und Medien immer wieder empirische Untersuchungen zitiert werden, die die erschreckende Unkenntnis von Jugendlichen in finanziellen bzw. ökonomischen Zusammenhängen zu belegen behaupten.

Die notwendige Vermittlung von in unserer Gesellschaft lebenswichtigen Alltagskompetenzen an ein sich als inkompetent erweisendes Publikum: Wer wollte das in Frage stellen?

Mit Ausbruch der 2007 beginnenden verheerenden Finanz- und Wirtschaftskrise, die ihre dramatische und nicht absehbare Fortsetzung in der gegenwärtigen Entwicklung der Staatsverschuldung im Euro-Raum (und in den USA) gefunden hat und sich zur Euro-Währungskrise auszuweiten droht, muss allerdings erneut die Frage nach Einseitigkeit, Begrenztheit und „Effektivität“ des Konzepts und vieler Unterrichtsmaterialien der Finanziellen Allgemeinbildung gestellt werden. Nach allen aktuellen und zu erwartenden Verwerfungen, die sich absehbar auf Ökonomie und Gesellschaft, soziale Zusammenhänge und politisches Bewusstsein auswirken werden, ist kritisches Nachdenken berechtigt: „Muss ökonomische Bildung neu gedacht werden?“ (Retzmann 2011, S. 6); die Finanzkrise erscheint als „Herausforderung für die finanzielle Bildung“ (Remmele 2011, S. 47).

Wie lassen sich in Zeiten der umfassenden Finanz- und Wirtschaftskrise (die ökologische Krise – Klimaveränderung, Ressourcenentwicklung, Ernährung – muss an dieser Stelle auch genannt werden) überhaupt noch „die Lebenssituationen identifizieren, für welche die Fähigkeit zu wirtschaftlichem Handeln und Urteilen benötigt wird“ (Birke/Seeber 2011, S. 174)?

Die Menschen müssen sich in Strukturen bewegen können, die eine analytisch oder didaktisch begründete Rollentrennung (als Erwerbstätige, KonsumentInnen, AnlegerInnen, SteuerzahlerInnen usw.) nicht mehr zulassen, didaktisch aber auch gar nicht als wünschenswert erscheinen lassen. Die Auseinandersetzung mit der komplexen politisch und ökonomisch geprägten Lebenswelt erfordert die Fähigkeit zur Gesamtsicht. Sollen „Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in Verantwortung gegenüber sich selbst, der Mitwelt und der Sache zu handeln“ (Retzmann/Seeber 2011, S. 52) muss Finanzielle Allgemeinbildung Bestandteil der Ausbildung zum mündigen Staatsbürger sein, der ökonomische Strukturen und ihre tagtägliche politische Gestaltbarkeit analytisch, bewertend und selbst handelnd im Auge hat.

Die Begrenztheit des bisherigen Anspruchs der Finanziellen Allgemeinbildung erweist sich allerdings darin, dass sie die Möglichkeiten zur Durchdringung der Zusammenhänge beschneidet und verengt.

Eine Finanzielle Allgemeinbildung, die Jugendliche heutzutage so unterrichten will, dass „die Lebensführung in ökonomischer Hinsicht gelingen kann“ (Loerwald/Retzmann 2011, S. 93) muss ihre Begrenztheit auf Produktbezogenheit und Individualisierung von Lösungsstrategien einschränken und einen strukturbezogenen Blickwinkel einnehmen, ihre (oft interessenpolitisch geprägte) Einseitigkeit aufgeben und alternative und kontroverse Denkansätze präsentieren, und quasi naturgesetzlich dargestellte Begründungen für wirtschaftliche Zusammenhänge, ordnungspolitische Rahmenbedingungen und wirtschaftspolitische Konsequenzen aufgeben und die politische (und damit auch alternative) Gestaltungsfähigkeit wirtschaftlicher Strukturen und Entwicklungen in den Unterricht einbeziehen.

In der gegenwärtigen Krise wird tagtäglich deutlich, wie schnell individuelles und institutionelles Verhalten gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Auswirkungen haben kann, wie andererseits die Lebensplanung von gesamtwirtschaftlichen Prozessen und politischen Entscheidungen beeinflusst wird. Es wird offensichtlich, wie intensiv politische Gestaltung in ökonomische Prozesse eingreift, wie Politik von ökonomischen Interessen beeinflusst und getrieben werden kann usw. So erweist sich die „Krise als Lerngelegenheit“ (Steffens 2010). Wenn Finanzielle Allgemeinbildung diese realitätsbezogene „Lerngelegenheit“ aufgreifen und dazu beitragen würde, den zu Partizipation und politischer Gestaltung fähigen mündigen Staatsbürger zu stärken, wäre sie Bestandteil einer umfassend verstandenen politischen Bildung. Diese soziale und politische, für Jugendliche existenzielle Dimension ist aber in der eng gefassten Finanziellen Allgemeinbildung heute nicht hinreichend vorgesehen. Insofern wird sie sich letztlich auch nicht als effektiv erweisen, da sie die Gefährdungen einer ausreichenden finanziellen Vorsorge nicht mehr sinnvoll und realitätstüchtig vermitteln kann.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich nicht als Versuch, eine wissenschaftliche Konzeption von Finanzieller Allgemeinbildung zu entwickeln oder gar curricular zu konkretisieren. Auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit Ansätzen der „Ökonomik“, die die Finanzielle Allgemeinbildung der ökonomischen Bildung zuordnet, würde diese Bemerkungen sprengen, wenngleich sie die logische Fortsetzung der hier vorgelegten Überlegungen wäre (vgl. Kaminski 2012). An dieser Stelle soll vielmehr die Position vertreten werden, dass die gegenwärtigen krisenhaften Entwicklungen dringend ein neues Verständnis von Finanzieller Allgemeinbildung einfordern: Mit den umfassenden Auswirkungen der Finanzkrise nicht nur auf die Entwicklung und Bewertung einzelner Finanzprodukte, sondern auf die gesamte (nicht nur finanzielle) Lebenswelt von Jugendlichen muss Finanzielle Allgemeinbildung Bestandteil politischer Bildung sein – einer politischen Bildung, die die Erziehung zum mündigen Staatsbürger mit der Fähigkeit zu kritischer Partizipation am politischen Geschehen anstrebt, die ökonomische Bildung als notwendigen Bestandteil dieser Fähigkeiten ansieht und die die politische Gestaltbarkeit gegen jede Art von „naturgesetzlicher“ Präsentation wirtschaftlicher Zusammenhänge betont. Im zweiten Kapitel soll zunächst eine typische und weit verbreitete Unterrichtseinheit zur Finanziellen Allgemeinbildung („Hoch im Kurs“) exemplarisch analysiert und kommentiert werden. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten verallgemeinert. Vom Selbstverständnis der Finanziellen Allgemeinbildung ausgehend, wird in Abschnitt III die Kontroverse aufgegriffen, ob sie eher der kritischen Konsumentenbildung, der ökonomischen oder der politischen Bildung zuzuordnen ist. Auch hier wird für ein umfassendes Verständnis von Finanzkompetenz als Bestandteil von politischer Bildung plädiert.

Die gewürdigte Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ bestätigt in ihrer Materialauswahl ein zentrales Motiv der oft interessenpolitisch orientierten Finanziellen Allgemeinbildung, nämlich die Durchsetzung und Popularisierung der privaten Alterssicherung. Daraus ergibt sich nicht nur die Gefahr einer ideologischen Einseitigkeit, sondern auch eine inhaltliche Begrenzung, die in einem individualisierten und produktorientierten Blickwinkel besteht. Aktuelle gesamtwirtschaftliche und politische Zusammenhänge der Finanzkrise werden auf diese Weise analytisch und didaktisch abgetrennt. Eine entsprechende Erörterung ist Gegenstand des Abschnitts IV. Dieser die ökonomische Strukturanalyse und Fragen der politischen Gestaltung ausschließende Blickwinkel trägt auch zur Ineffektivität der Finanziellen Allgemeinbildung in den Schulen bei (Abschnitt V), weil er durch seine Begrenztheit die Realität nicht mehr

hinreichend erschließen kann; dann wird aber auch das Ziel, SchülerInnen in die Lage zu versetzen, mit Beratung in Anlagefragen kompetent umgehen zu können, nicht zufriedenstellend erreicht werden können. Abschließend (Abschnitt VI) erfolgt ein Fazit, in dem noch einmal die Bedeutung der Finanzkrise für ein umfassendes Verständnis von Finanzieller Allgemeinbildung und ökonomischer Bildung im Sinne einer übergeordneten politischen Bildung betont wird. Insofern wird implizit dafür plädiert, Finanzielle Allgemeinbildung in den (unterschiedlich benannten) Fächern der politischen Bildung zu unterrichten – unter Einbeziehung fachübergreifender Unterrichtsansätze – und nicht in einem gesonderten Fach Wirtschaft.

II

Betrachten wir zunächst exemplarisch eine typische Unterrichtseinheit zur Finanziellen Allgemeinbildung, die nur insofern außergewöhnlich ist, als sie immerhin auch ein Modul zur Finanzkrise enthält. Die Materialien „Hoch im Kurs“ (Ausgabe 2012/2013), bestehend aus Schülermagazin und Lehrerheft mit Materialien richten sich an SchülerInnen der Oberstufe (Kl.10-13). Zusätzlich steht eine Internetplattform (www.hoch-im-kurs.de) zur Verfügung. Die Materialien können kostenlos bezogen werden und sind relativ weit verbreitet. Herausgegeben werden sie von der „Stiftung Jugend und Bildung“ in Berlin in (wie man vermuten darf: enger) Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Investment und Asset Management e.V. (BVI) in Frankfurt (zum Selbstverständnis des BVI: <http://www.bvi.de/de/bvi/index.html>).

Der Schwerpunkt der kritischen Betrachtung ist die Frage, welches Verständnis von Finanzieller Allgemeinbildung bzw. ökonomischer Bildung vermittelt wird. Dazu werden das Lehrerheft mit Materialien, aber auch die Fragestellungen für die SchülerInnen analysiert. Das Ziel der Unterrichtseinheit wird auf der Titelseite des Schülermagazins verkündet: „Ausgaben planen, Märkte verstehen, Vermögen aufbauen“. Dazu enthält die Unterrichtseinheit auch ein „Modul 2“, das beansprucht, zum Verständnis der „internationalen Finanzmärkte“ beizutragen. Zunächst gibt man sich offen und kritisch: „Eine fundierte ökonomische Bildung ist Grundvoraussetzung privater, beruflicher und gesellschaftlicher Lebenssituationen“, „Konsumverlockungen werden immer früher an Kinder und Jugendliche herangetragen [...]“ und „Durch das Vertiefen des fachbezogenen und fachübergreifenden Wissens wird [...] die Fähigkeit der SuS gestärkt, das Erlernte kritisch zu prüfen, eigenständig zu hinterfragen und in Handlungszusammenhängen anzuwenden.“ (S. 3).

Es handelt sich hierbei zunächst um Behauptungen, von denen die letzte darauf zielt, dass das Gelernte auch in Praxis, eben in „Handlungszusammenhänge“ umgesetzt werden kann. Doch im weiteren Verlauf des Textes ist von diesen auch als gesellschaftliche oder politische zu verstehende Zusammenhänge nur noch selten oder gar nicht mehr die Rede. Der „fachübergreifende Einsatz“ wird reduziert auf z.B. „Mathematik (Stichwort: Renditeberechnung, Kursanalyse) und Geschichte (Stichwort: Weltwirtschaftskrise bzw. Sozialgeschichte)“.

Während die Anteile an instrumenteller Bildung sehr konkret, sehr einseitig, aber immerhin durchführbar erscheinen, bleiben die sozialwissenschaftlich bzw. politisch bezogenen Bildungsziele derart abstrakt, dass man unterstellen kann, sie seien schlichtweg nicht ernst gemeint. Dies wird auch an den Fragestellungen deutlich, zu denen keinerlei erhellendes analytisches Material bereit gestellt wird, das SchülerInnen in die Lage versetzen könnte, diese wichtigen Kompetenzen zu erarbeiten (auch die pauschalen Links ändern daran nichts):

„Erläutert den Zusammenhang zwischen dem Finanzmarkt und der Güterwirtschaft und zeigt mögliche Probleme auf.“ Oder: „Untersucht die Vor- und Nachteile einer globalisierten Weltwirtschaft.“ Oder: „Der schwarze Freitag: Was passierte 1929 und was waren die Folgen für Politik und Gesellschaft“. Hier soll man die Ergebnisse in einem „Kurzreferat“ präsentieren (S. 11 u. 13). Unwillkürlich fragt man sich: Wie oberflächlich wird es denn gewünscht, damit ja keine Erkenntnisse zu aktuellen Zusammenhängen aufkommen können?

Der Abschnitt über die Finanzkrise endet mit der Inszenierung eines naiv jubelnden Zukunftsszenarios, das im Lehrerheft („Methode Zukunftsvision“) vorgeschlagen wird: „Welche Schlagzeilen beherrschen den Euroraum in zehn Jahren? Gibt es den Euro noch? Wie konnte die Schuldenkrise überwunden werden? Entwerft in Kleingruppen Zukunftsszenarien!“ (S. 7).

Hochkomplexes soll von SchülerInnen präsentiert werden. Politische Bildung gerät zur scheinwissenschaftlichen Farce und zum Geschwafel. Es ist zu vermuten, dass eine fundierte wissenschaftsorientierte Qualifizierung zu politischer Mündigkeit und eigenständiger Stellungnahme kein Anliegen der Verfasser bzw. der Herausgeber ist. Das Bedürfnis junger Leute, sich die aktuelle Krise erklären zu können, um als mündige Bürger den Lebensalltag planen und zur ökonomischen und politischen Entwicklung kritisch Stellung nehmen zu können, wird nicht ernst genommen.

Wenn die zur Durchdringung der politischen und ökonomischen Zusammenhänge der Finanzkrise notwendigen strukturbezogenen Analyse- und Beurteilungskompetenzen derart in eine abstrakte, hochkomplexe und nicht zu bearbeitende Sphäre verbannt werden, dann bleibt die Erziehung zum mündigen Staatsbürger, politische Bildung also, auf der Strecke. Was bleibt dann übrig für dieses wirtschaftsbürgerlich und eben nicht staatsbürgerlich handelnde Individuum? Was können SchülerInnen von dieser reduzierten ökonomischen Bildung, die ja „wichtiger denn je“ (Lehrerheft, S. 3) sein soll, erwarten?

Schauen wir uns die Arbeitsblätter im Lehrerheft an. Nach der Bearbeitung des Wirtschaftskreislaufs (Arbeitsblatt 1) folgt ein klassisch-modellhaftes Blatt 2 zu „Angebot und Nachfrage“ („Wer erfolgreich sein will, muss am Markt bestehen“). Zaudert ein junger homo oeconomicus noch, ob die gegenwärtige Krise nicht vielleicht doch ein massives Versagen der Märkte offen gelegt haben könnte, wird er auf der gleichen Seite auf eine sichere Quelle zum „Weiterklicken“ verwiesen: „Die ‚Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft‘ informiert im Netz umfassend über die Marktwirtschaft in Deutschland: www.insm.de“. Wer die einseitig neoliberale Ausrichtung dieser Initiative kennt, weiß, dass mit dieser Link-Angabe keine die Materialien in Frage stellenden Kontroversen im Unterricht drohen. Damit wird die angekündigte kritische Prüfung konterkariert. Die Materialien selbst haben nicht den Anspruch, unterschiedliche Gesichtspunkte den SchülerInnen zu vermitteln, sondern sind selbst einseitig ausgerichtet.

Und so geht es weiter. Die Gehirne der SchülerInnen werden weiter massiert. Arbeitsblatt 4 trägt die Überschrift „Inflation – ein Schreckgespenst mit vielen Gesichtern“ und dort ist zu lesen: „Im Zuge der Diskussion über die Auswirkungen der Finanz- und Wirtschaftskrise, über steigende Rohstoffpreise und die turbulente Entwicklung der Staatsfinanzen in einigen EuroLändern hört und liest man immer wieder einen Begriff: Inflation“. Die Hauptgefahr des gegenwärtigen Krisenszenarios wird auf einen einzigen Schwerpunkt focussiert: Inflation!

Die SchülerInnen werden erst einmal mit diversen Formen konfrontiert, Es gibt offene, verdeckte, schleichende, galoppierende, Hyper-, temporäre, permanente Inflation. Wer gegenüber dieser tückischen Vielfalt, behauptet, in der gegenwärtigen Krise gäbe es vielleicht viel größere Gefahren als die der Inflation, hat schlechte Karten. Eine Position, die in der aktuellen staatlichen Sparpolitik und einer daraus resultierenden Verstärkung der Abwärtsspirale der Weltwirtschaft weit realistischere Gefahren sieht, taucht deshalb in den Materialien gar nicht auf.

Wer die SchülerInnen auf neoliberale Positionen einschwören will, der muss die Staatsverschuldung von den vorangegangenen Krisenursachen lösen und sie zur eigenständigen Krisenursache erklären, die sodann ein rigides Sparprogramm und das allgemein bekannte Instrumentarium „zur Herstellung der Wettbewerbsfähigkeit“ europaweit erforderlich macht (Senkung staatlicher Ausgaben, vor allem im Sozialbereich, Reduzierung der Zahl der Beschäftigten im öffentlichen Dienst, Privatisierung staatlichen Eigentums und der Sozialversicherung, Maßnahmen zur Lohnsenkung etc.).

Damit wird die Frage im Schülermagazin – „Warum wurde aus der Finanzkrise eine Staatsschuldenkrise?“ (S. 7) – eindeutig beantwortet: „Zur jüngsten Rezession in Europa kam es in den Jahren 2010/2011, bedingt durch die Staatsschulden einiger europäischer Länder: Viel zu lang hatten diese ihr Wirtschaftswachstum durch Schulden finanziert.“ (S.13). Kein Wort, keine Grafik zum relativ geringen Verschuldungsniveau Irlands, Spaniens, Portugals vor der Krise. Kein Wort von den Bankenrettungsprogrammen, die die private auf die staatliche Verschuldung verlagert haben. Kein Wort vom Wegbrechen von Steuereinnahmen und der Zunahme von Ausgabensteigerungen (z.B. Arbeitslosengeld) durch die von der Finanzkrise ausgelösten und den Sparprogrammen verstärkten Rezession in den betroffenen Staaten. Kein Wort also darüber, dass es einen tiefer gehenden Zusammenhang zwischen der Finanz- und Wirtschaftskrise und der aktuellen staatlichen Verschuldung geben könnte. Kurzum: Es gibt keine Kontroverse im Unterrichtsmaterial von „Hoch im Kurs“.

Nach dieser Einstimmung beginnt offenbar erst der eigentliche Auftrag des Herausgebers, des BVI. Junge Leute sollen in Finanzprodukte für die private Altersvorsorge investieren. Zunächst wird die Notwendigkeit privater Alterssicherung als „alternativlos“ vorausgesetzt. Unter der Überschrift „Kompetenzorientierung“ heißt es: „Die SchülerInnen verstehen, dass das Konzept des derzeitigen Rentenversicherungssystems aufgrund der zukünftigen Entwicklung der Altersstruktur nicht aufrecht erhalten werden kann. Die Lernenden erkennen die Bedeutung der Vorsorge für ihre eigene Zukunft und entwickeln die Bereitschaft, sich frühzeitig um eine individuelle Lösung zu bemühen“ (Lehrerheft, S. 6).

Das Lernziel wird somit inhaltlich als Kompetenz fixiert. Dabei handelt es sich nicht um eine Fähigkeit, die bei den SchülerInnen erreicht wird, sondern vielmehr um ein bestimmtes Wissen, eine bestimmte Meinung über einen Sachverhalt. Diese Festlegung zeigt wie unterschiedlich das Wissen ist, dass in den sozialwissenschaftlichen Fächern im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen vermittelt wird. Hier geht es nicht um zu lernende Gesetze Und Wahrheiten, sondern um das Verstehen von Zusammenhängen, die je nach Position unterschiedlich bewertet werden können.

Weil die Materialien aber dies verwischen, ist es nicht verwunderlich, dass der Arbeitsauftrag an die SchülerInnen die Form einer Suggestivfrage annimmt, die da lautet: „Warum sind sich Experten einig, dass das System (gem: die staatliche Sozialversicherung, P.N.) auf diese Weise nicht mehr zukunftsfähig ist?“ (ebd.). In Arbeitsblatt 5 („Zukunft absichern: Riester-Rente“) werden dann nur noch Fragen zur Riester-Rente und zur Berechnung der staatlichen Zulage gestellt.

Wer derart „alternativlos“ in ein Thema einführt und einen derart engen Kompetenzbegriff verwendet, der muss sich den Verdacht gefallen lassen, dass hier die unverblühten Interessen des Bundesverbands Investment und Asset Management, also des Herausgebers, ihren ideologischen Niederschlag finden. Anfangs war im Lehrerheft davon die Rede, „das Erlernete kritisch zu prüfen, eigenständig zu hinterfragen und in Handlungszusammenhängen anzuwenden.“ (S. 3). Das lassen derartige ideologische Kompetenzdefinitionen der Unterrichtseinheit nicht zu.

Wenn sich SchülerInnen im Unterricht eine kritische Urteilskompetenz erarbeiten wollen, indem sie in Alternativen denken lernen, würden sie vielleicht Fragen stellen und Kontroversen entfalten, die dieses enge Netz der Indoktrination sprengen würden. Sie könnten fragen, ob man nicht einen Bezug zur Finanzkrise herstellen und prüfen sollte, welche Auswirkungen die Vernichtung von Vermögenswerten in der Krise auf die private Alterssicherung haben kann? Welche Auswirkungen hat die Entwicklung prekärer Beschäftigungsverhältnisse oder der Arbeitslosigkeit auf die Einnahmen der Rentenversicherung? Kann gesamtwirtschaftliche Produktivitätserhöhung nicht einen Teil der Wirkung abnehmender Erwerbstätigenzahl ausgleichen? Könnte man die Finanzierungsbasis der staatlichen Sozialversicherung nicht ändern (Einbeziehung von Selbstständigen, BeamtInnen etc.), um die Einnahmen zu erhöhen? – Davon aber findet sich in der Unterrichtseinheit kein Wort.

Die Finanzkrise ist im Fortgang der Unterrichtseinheit schnell vergessen: „Was wäre, wenn es keinen Finanzmarkt gäbe?“ werden die durch das Krisengeschehen auf den Finanzmärkten eventuell verunsicherten jungen WirtschaftsbürgerInnen im Schülermagazin (S. 7) rhetorisch gefragt. Die zu vermutende Antwort kommt umgehend: „Ohne den Finanzmarkt hätten Anleger kaum Möglichkeiten, eine geeignete Geldanlage, etwa in Form von Wertpapieren oder Fonds auszuwählen. [...] Wenn es keine Finanzmärkte gäbe, müssten sie erfunden werden“ (ebd.). Sollten noch Zweifel bestehen, werden zum Weiterlesen auf der gleichen Seite die Internetauftritte der Arbeitgeberorganisation („Wirtschaft und Schule“) und des Bundesverbandes deutscher Banken empfohlen.

Nach diesen Ausführungen eröffnet sich ungebremst das Feld der beabsichtigten produktorientierten Materialschleuder zur finanziellen Allgemeinbildung. Auf „Zukunft absichern: Riester-Rente (Arbeitsblatt 5) folgen „Vermögensaufbau“ (Arbeitsblatt 6), „Fondsauswahl“ (Arbeitsblatt 7) und „Investmentfonds“ (Arbeitsblatt 8).

Sollte das letzte Thema dem in ökonomischer Bildung nicht hinreichend qualifizierten Lehrkörper zu kompliziert erscheinen, geizt das Lehrerheft nicht mit hilfreichen Arbeitsvorschlägen, die sich direkt an die SchülerInnen, also den potenziellen späteren Kundenkreis richten und im kumpelhaften Duz-Ton vorgetragen werden:

„Ladet einen Vertreter einer Bank, Sparkasse oder Vermögensberatung in eure Schule ein. Bittet ihn, euch zu folgenden Fragen Rede und Antwort zu stehen: Welche Fondarten bieten Sie an? Zu welchen Fondarten raten Sie mir als jungem Menschen, der erst später in das Berufsleben eintritt? Welche Chancen bietet das Fondssparen gegenüber anderen Anlageformen? [...] Bestimmt aus eurem Kreis eine Person, die [...] die Diskussion leitet und über die Reihenfolge der Fragen der Lerngruppe wacht“ (Lehrerheft, S.10).

Nach Ende einer solchen Werbeveranstaltung wird man wahrscheinlich in den meisten Fällen feststellen, dass diese produktorientierte Konzeption von finanzieller Allgemeinbildung nichts mit politischer, wenig mit ökonomischer Bildung und nicht einmal etwas mit kritischer Verbraucheraufklärung zu tun hat. Gleichwohl besteht die Gefahr, dass sich durch dieses Konzept ein bestimmtes Verständnis von ökonomischer Bildung in den allgemeinbildenden Schulen durchsetzt. Sie soll „nützlich“ sein, aber man soll die Verhältnisse nicht gedanklich durchdringen, geschweige denn politisch auf sie einwirken können. Mit Erziehung zur Mündigkeit hat das nichts zu tun.

III

Nun soll die Erziehung zum mündigen Staatsbürger und die Notwendigkeit des Erwerbs von Finanzkompetenz nicht gegeneinander ausgespielt werden. Verlassen wir also die Betrachtung der Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“. Eine wesentliche Begründung für eine hinreichende Qualifikation von SchülerInnen in finanzieller Allgemeinbildung ist zum einen die Entwicklung einer auf Geld und Kredit basierenden Gesellschaft, die die familiären und gemeinschaftlichen Strukturen durchdrungen hat und – beschleunigt und intensiviert durch die technologische Entwicklung – nahezu alle Lebensbereiche des einzelnen Bürgers erfasst hat. Zum anderen stoßen die auf finanzielle Dienstleistungen orientierten

Bedürfnisse in unserem Wirtschaftssystem auf Anbieter (Banken, Versicherungen etc.), deren Empfehlungen von dem Motiv der Gewinnerzielung geleitet werden (vgl. Reifner 2011, S. 19).

Diesen möglichen Interessenkonflikt bei Strategie oder Produktauswahl sollten Jugendliche erkennen und bewerten können, um geregelte Geld- und Kreditbeziehungen aufrecht erhalten zu können. Das Institut für Finanzdienstleistungen sieht finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der kritischen Verbraucherbildung und fasst seine Position in 10 Thesen, von denen die ersten beiden folgendermaßen lauten:

„1. Finanzielle Allgemeinbildung ist die kritische und an den Bedürfnissen der Nutzer orientierte Vermittlung von Allgemeinwissen, Verständnis und sozialer Handlungskompetenz im Umgang mit auf Kreditmöglichkeiten aufgebauten Finanzdienstleistungen, die die Menschen außerhalb ihrer beruflichen Sphäre für sich selber benutzen, um Einkommen und Ausgaben, Arbeit und Konsum während ihrer Lebenszeit sinnvoll miteinander zu verbinden.

2. Der Bildungsprozess geht davon aus, dass der zu bildende Bürger als mündiger Verbraucher eine aktive Rolle bei der Nutzung der Möglichkeiten einer Geldwirtschaft besitzt und mit dafür verantwortlich ist, dass die Wirtschaft demokratische Chancen in einem transparenten Wettbewerb eröffnet. Die Bildung soll dazu dienen, die Verbraucher dazu zu befähigen, ihre Verantwortung in und für die Wirtschaft wahrzunehmen, indem sie darauf einwirken, dass die Wirtschaft mit ihren Finanzdienstleistungen zur produktiven Lebens- und Krisengestaltung beiträgt, so dass die Effektivität des Verbraucherrechts und ethisch verantwortliches Handeln wichtige Lernziele sind.“ (Institut für Finanzdienstleistungen 2008, <http://www.iff-hamburg.de/index.php?id=1976&viewid=39717>).

Dieses eindeutige Bekenntnis zu kritischer Aufklärung im Interesse der VerbraucherInnen ist allerdings nicht davor gefeit, von interessierter Seite sehr schnell funktionalisiert zu werden, denn: „Nur wer die wirtschaftlichen Vorgänge, die uns alle umgeben, [...] versteht, kann sein Leben eigenverantwortlich gestalten – und dies meine ich ausdrücklich im Sinne eines mündigen Verbrauchers“ – so der Hauptgeschäftsführer des Bundesverbands deutscher Banken Michael Kemmer (Kemmer 2012).

Schon ist von den wirtschaftlichen Vorgängen insgesamt und der gesamten Lebensgestaltung die Rede, aber das Bildungssubjekt wird reduziert auf die Rolle des Verbrauchers, der sich allenfalls mit den Produkten und nicht mit den gesellschaftlichen Bedingungen ihres Zustandekommens auseinandersetzen soll. „Ein Schulfach ‚Verbraucherbildung‘ springt zu kurz“, meint entsprechend auch der Direktor des Instituts für ökonomische Bildung in Oldenburg (Kaminski 2011). Unabhängig von der Kontroverse um das Schulfach (vgl. Kaminski/Friebel 2012): Umfassendere ökonomische Kenntnisse braucht es schon. Und die Verbrauchermacht darf man auch nicht überschätzen, daraus wird noch keine politische und demokratische Partizipation. Die Leitidee ‚mündiger VerbraucherInnen‘ stößt insofern an ihre Grenzen.

Aber auch die Leitidee der „mündigen WirtschaftsbürgerInnen“ muss vor der Wirklichkeit kapitulieren. „Systemische“ Fragen erweisen sich als mächtiger als die erworbene individuelle Kompetenz: „In gerade mal 45 Minuten verbrannte der US-Aktienhändler Knight Capital [...] 440 Millionen Dollar, weil ein neues Computerprogramm unkontrolliert Unmengen an Aktien einkaufte [...] zu überhöhten Kursen“ (Beecken 2012). Schätzungen zufolge werden bereits ca. 75 Prozent des US-Aktienhandels mit Hochfrequenzrechnern abgewickelt. In einer Situation, in der riskante Anlagestrategien, abenteuerliche Akteure, intransparente Finanzprodukte nach wie vor nicht wirksam gesetzlich reguliert, d.h. unter Umständen auch verboten werden, droht finanzielle Allgemeinbildung immer auch das auf das ‚kritische Individuum‘ reduzierte Korrektiv für neoliberal deregulierte Finanzmärkte zu sein. Die Verantwortung für finanzielle Desaster wird dem Verbraucher, Kleinanleger u.a. aufgebürdet, während auf den Finanzmärkten der wilde Tanz fortgesetzt wird. Wer Verluste erleidet, ist selbst schuld. Das Opfer ist der Täter. Aus institutionenökonomischer Sicht werden deshalb strukturanalytische Bestandteile der finanziellen Allgemeinbildung gefordert (vgl. Hippe 2011), gelegentlich wird auch offensiv nach einem Schutz vor einem Missbrauch finanzieller Bildung verlangt (vgl. Reifner 2011, S.18 ff.).

Aus einer rein „ökonomistischen“ Einbeziehung der Finanzmärkte ergibt sich – angesichts der zerstörerischen Wirkung der Finanzkrise – sehr schnell ein Dilemma: Sollen die SchülerInnen bei der Suche nach maximaler Rendite unterstützt werden? Sollen z.B. die hohen Renditechancen von Derivaten oder Leerverkäufen im Unterricht besprochen werden – was ja durchaus in der Logik rationalen Anlageverhaltens liegen könnte? Zockerausbildung als Bildungsziel? Oder muss ökonomische Bildung gemeinwohlorientierten Bildungszielen dienen (gesamtwirtschaftliche Entwicklung, soziale Gerechtigkeit etc.)? Remmele verweist in diesem Zusammenhang auf das „finanzielle Bildungsdilemma“ der ökonomischen Bildung (vgl. Remmele 2011, S. 57; er zitiert an dieser Stelle auch die durchaus uneindeutigen DeGÖB-Standards).

Dieser Konflikt zwischen individueller Rationalität und der gerade dadurch hervorgerufenen gesamtgesellschaftlichen Katastrophe mit ihren verheerenden Auswirkungen auf gesellschaftliche Wohlfahrt wird von Unterrichtseinheiten, die sich der finanziellen Allgemeinbildung verpflichtet fühlen, weit-

gehend ignoriert oder als Dilemma festgeschrieben, statt sich der Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge zu verpflichten. Es ist aber Aufgabe und Zielsetzung von politischer Bildung, diesen Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten individueller Lebensvorsorge und der politischen Gestaltung der Finanzmärkte herzustellen.

IV

Die oben analysierte Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ verdeutlicht, dass die hartnäckige Forderung nach Einführung der Finanziellen Allgemeinbildung in staatlichen Schulen und das Bemühen, das individuelle Anlageverhalten sowie die Produktbezogenheit der jeweiligen Dienstleistung zum Schwerpunkt des Unterrichts zu machen, einen engen Zusammenhang aufweisen mit den politischen Absichten zur (Teil-)Privatisierung der staatlichen Sozialversicherung. Die Pläne zur zunehmenden Privatisierung sozialer Vorsorge (vor allem der Alterssicherung, aber auch der Pflege- und zunehmend auch Krankenversicherung) erfordern die individuelle Initiative, entsprechende Verträge auch abzuschließen. Dabei zeigt sich die deutsche Bevölkerung bisher bei den entsprechenden Vertragsabschlüssen eher zögerlich und skeptisch. Dem wollen vor allem diejenigen abhelfen, welche am Verkauf der entsprechenden Finanzprodukte verdienen. Der ideologisch eingeschränkte Blick auf eine produktorientierte Finanzielle Allgemeinbildung und die behauptete Alternativlosigkeit privater Altersvorsorge soll die Türen in den Schulen für dieses Anliegen öffnen.

Zahlreiche empirische Untersuchungen kommen – wie bestellt – immer wieder zu dem Ergebnis, dass BürgerInnen, vor allem aber Jugendliche, nicht hinreichend qualifiziert sind, um angemessen Altersvorsorge zu betreiben. So wird behauptet, „es mangle nicht an der Bereitschaft, sondern an der Fähigkeit der Jugend zur privaten Altersvorsorge“ (Hurrelmann zu den Ergebnissen der von ihm geleiteten Jugendstudie zur Finanzkompetenz Jugendlicher, hier zit. nach Retzmann 2011, S. 5, woraus die Protagonisten die Forderung nach „Ökonomie als reguläres Schulfach“ ableiten). Nur die private Vorsorge könne heutige Jugendliche vor Altersarmut und Pflegenotstand bewahren, so das bedrohliche Fanal. Wie ein Naturgesetz wird in den Unterrichtseinheiten der Finanziellen Allgemeinbildung der demografische Faktor als Ursache für die notwendige Privatisierung der Alterssicherung materialreich unterfüttert.

In welchen Unterrichtseinheiten der Finanziellen Allgemeinbildung aber wird z.B. materialgestützt erörtert, in welchem Ausmaß

- die private Alterssicherung der Finanzspekulation, der Krise und (aktuell auch) der Entwicklung des Zinsniveaus unterliegt;
- wie stark die mögliche Finanzierung der staatlichen Renten auch von der Entwicklung der gesamtgesellschaftlichen Produktivität (also nicht nur von der Bevölkerungsentwicklung) und von der politischen Entscheidung über die Verteilung des entsprechenden Produktivitätsfortschritts abhängt;
- wie die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und das Einkommen der Erwerbstätigen die Finanzierungsmöglichkeiten der staatlichen Sozialversicherung beeinflusst, und
- wie sich die Finanzierungsmöglichkeiten der bestehenden staatlichen Rentenversicherung durch politische Neugestaltung (Steuer- statt Abgabenfinanzierung, Einbeziehung von Beamten und Selbstständigen usw.) evtl. positiv verändern ließe?

Welche Bank, Versicherung, Vermögensberater, die in Sachen Riester-Rente unterwegs sind, würden diese für Urteilskompetenz und (individuelle und politische) Handlungsorientierung wichtigen Fragen im Unterricht der Finanziellen Allgemeinbildung behandelt wissen wollen?

Produktbezogenheit und Individualisierung von Anlagestrategien, wie sie z.B. die Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ vorsieht, können die sachlichen Herausforderungen in der Umgebung von Finanzkrisen nicht hinreichend klären. Sie eröffnen noch nicht einmal die Chance auf die Bildung eines ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘. Wirtschaftliche Gesamtstrukturen und politische Gestaltung müssen Bestandteil von „Finanzbildung“ sein, auch wenn es nur um die eigene Daseinsvorsorge geht: Unter der Überschrift „Altersvorsorge in Gefahr.“ wird in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung vom 29.7.2012 die Schicksalsfrage „Was tun?“ gestellt. Angesichts eines Zinsniveaus von nur noch 1,3 Prozent für eine (10-Jahres-)Bundesanleihe kommt

der Autor zu dem Ergebnis, dass es nur wenige sinnvolle Anlagealternativen gibt. Wollte man nicht mit Aussicht auf Altersarmut leben, müsse man – so die erste Anlageoption – „mehr Euro zur Seite legen, um im Ruhestand die nötige Summe zusammenzuhaben.“ (Scherff, Dyrk, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 29.07.2012) Die gängigen Unterrichtsmaterialien zur Finanziellen Allgemeinbildung, die ja beanspruchen, Jugendlichen eine derartige Entscheidungskompetenz vermitteln zu wollen, sehen aber nicht vor, z.B. die Netto-Einkommensentwicklung, aktuelle steuerpolitische Kontroversen zur Minderung der Staatsverschuldung oder gar Probleme der Einkommens- und Vermögensverteilung einzubeziehen. Erst dann ließe sich aber abschätzen, ob und in welcher Höhe man in Zukunft „Euro zur Seite legen“ kann.

Die andere Anlageoption des FAS-Autors fordert: „Höheres Risiko bei der Geldanlage!“ Das niedrige Zinsniveau erfordert also risikoreicheres Anlageverhalten, um eine höhere Rendite zu erzielen. Das ist ein wesentlicher Aspekt, der zur Finanzkrise beigetragen hat. Damit unsere jungen WirtschaftsbürgerInnen jetzt nicht denken: „Warum nicht!“, müssten sie ihr individuelles Verhalten auf gesamtwirtschaftliche Auswirkungen hin verallgemeinern können. Das durchaus rationale Verhalten eines homo oeconomicus, niedrige Zinsen durch riskanteres Anlageverhalten ausgleichen zu wollen, wäre noch vor wenigen Monaten mit dem Schmähruf der ‚Gier‘ und des krisenverschärfenden ‚Herdentriebs‘ abqualifiziert worden. Sollte sich dieses Anlageverhalten auch bei den Finanzinvestoren wieder breitflächig durchsetzen, würden sich mündige StaatsbürgerInnen eigentlich wünschen, dass der Staat den immer noch deregulierten Finanzmärkten endlich einen Riegel vorschiebt und den in ihrer Wirkung gesellschaftlich destruktiven Interessen der Finanzinvestoren politisch entschieden entgegentritt.

Und wenn es noch schlimmer kommt? „Da werden viele Kunden ihr Geld doch lieber auf das Spargbuch legen“, vermutet die FAS in der gleichen Ausgabe gegenüber dem Finanzvorstand der Ergo-Versicherung von Borries (Borries 2012), für den (nicht unwahrscheinlichen) Fall, dass die Lebensversicherungen die Garantieverzinsung abschaffen würde. „Ein Spargbuch ist nun mal keine Versicherung, und wer sagt denn, dass das Geld bei einer Bank langfristig sicher ist?“ (ebd.) lautet die wenig beruhigende Antwort. Wenn dann der bisher kompetente, jetzt aber ängstlich zitternde junge Wirtschaftsbürger schon bereit ist, eine Lebensversicherung ohne Garantieverzinsung abzuschließen, setzt Herr von Borries noch eins drauf: „[E]in Zusammenbruch des Euro würde wahrscheinlich über Nacht eintreten [...]. Ein solches Szenario wäre für alle Anleger sehr unerfreulich – auch für uns. Aber die Botschaft an unsere Kunden ist: Wir würden auch das aushalten.“ (ebd.). Spätestens nach diesem letzten Satz dürften sich die Schüler/Innen, die gerne kritische Verbraucher und kompetente Wirtschaftsbürger/Innen wären, fragen: „Wer ist ‚Wir‘?“. Und wie steht es um die Zukunftsfähigkeit von politischen Verhältnissen, die zuzulassen scheinen, dass Banken und Versicherungen wanken und der Euro zusammenbrechen könnte?

Unter der Überschrift „Pensionslasten erdrücken Konzerne“ warnt die Financial Times davor, dass die Niedrigzinsphase die betrieblichen Rentenkassen gefährden. Damit würde das zweite Standbein der Alterssicherung in Deutschland wegbrechen (vgl. Maier 2012). In welcher Unterrichtseinheit der Finanziellen Allgemeinbildung werden derartige Wirkungs- und Strukturzusammenhänge zur Realwirtschaft berücksichtigt? Die heute dominierenden Konzepte einer Finanziellen Allgemeinbildung sehen ein derartig realitätsbezogenes, ökonomische und politische Zusammenhänge einbeziehendes Szenario nicht vor. Auf diese Weise werden sie aber in Zeiten der Krise ihrer Zielsetzung, umfassende Finanzkompetenz bei der Sicherung privater Altersvorsorge zu vermitteln, nicht gerecht werden können.

V

Auch in Bezug auf die generellen Erfolgsaussichten einer an wirtschaftlicher Kompetenz orientierten Finanziellen Allgemeinbildung scheinen Zweifel angebracht zu sein: „Ein kluger Bauch ist der beste Anlageberater“, konstatiert etwa die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, aber immerhin heißt es im gleichen Artikel: „Ein kluger Bauch will geschult sein“ (Neuscheler 2012) Eventuell ist aber mangelnde Finanzkompetenz auch ertragreich: „Die Affen sind die besten Anleger. Nicht immer ist der bestinformierte Anleger auch der erfolgreichste. Auch Ahnungslose können gewinnen. Das zeigen Experimente mit Affen. Die Tageszeitung Chicago Sun Times ließ mehrere Jahre lang [...] einen Affen fünf Aktien zu einem Portfolio zusammenstellen. Der Affe hieß Adam Monk und saß mit einem Bleistift vor dem aufgeschlagenen Wall Street Journal; die Aktien, die er ankreuzte oder umkringelte, wurden gekauft. Die meisten Jahre hat Adam Monk den Dow Jones Index geschlagen. Damit lag er weit über dem Durchschnitt aller hochbezahlten Wertpapierberater. [...]. Der einzige Unterschied: Der Affe ist billiger.“ (Krämer 2012).

Selbst wenn man dem homo oeconomicus letztlich doch ein überlegenes Investitionsverhalten gegenüber Adam Monk unterstellt, ist doch naheliegend, dass durch die in Abschnitt IV dargestellte Ausklammerung gesamtwirtschaftlicher und politischer Zusammenhänge (am Beispiel der Sozialversicherung) auch der ‚Nutzen‘ der FA insgesamt leidet. Wenn, wie bereits erwähnt, Untersuchungen zitiert werden, die der Bevölkerung oder zumindest der Mehrheit der Jugendlichen „finanziellen Analphabetismus“ (Hippe 2011, S.61) unterstellen und daraus die Forderung nach mehr finanzieller bzw. ökonomischer Bildung in den Schulen abgeleitet wird (vgl. Übersicht und differenzierte Ergebnisbeurteilung bei Kaminski/Friebel 2012, S. 8 ff.), so muss die Frage nach den zu erwartenden Erfolgsaussichten und der Nachhaltigkeit des Unterrichts in Finanzieller Allgemeinbildung gestellt werden.

Es mag ja sein, dass die Kenntnisse und die Urteilsfähigkeit auf dem Gebiet der ökonomischen Bildung bei vielen Jugendlichen nicht sehr überzeugend sind. Von ähnlich ernüchternden Ergebnissen hört man allerdings auch aus anderen, um nicht zu sagen aus allen Fachgebieten. Vielleicht trägt auch die durch die Finanzkrise offensichtlich gewordene Volatilität und Gefährdung von Vermögenswerten dazu bei, Anlageinteresse und -bereitschaft der BürgerInnen zu mindern. Wie eingangs festgestellt, soll die Notwendigkeit ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen aber auch gar nicht in Zweifel gezogen werden.

Es überrascht wenig, wenn ein oft produktkundlicher Unterricht keine Langzeitwirkung erzielt. SchülerInnen werden sehr schnell vergessen, wie ein Bausparvertrag funktioniert (was einige Unterrichtseinheiten in Finanzieller Allgemeinbildung bereits für Sekundarstufe 1 vorsehen). Die gleichen Personen werden dies sehr schnell verstehen, wenn sie später ein eigenes Heim erwerben wollen. Das ist das banale Ergebnis des Zusammenhangs von Erkenntnis und Interesse.

Auch die Kritik an möglicher ‚Falschberatung‘ greift zu kurz. Selbstverständlich sollten SchülerInnen in der Lage sein, die ihnen gegenüber sitzenden Anlage- oder KreditberaterInnen in ein Beschäftigungsverhältnis eines nach Gewinnmaximierung strebenden Finanzinvestors einordnen zu können. Hier ist kritische Verbraucherberatung sicher sinnvoll und notwendig: Im Jahre 2007 sollen 500 000 Bürger in Deutschland Opfer krimineller Anbieter gewesen sein (vgl. Hippe 2011, S. 69). Gewiss könnte man inzwischen die gesamte Finanzbranche polemisch als ‚kriminelle Anbieter‘ bezeichnen. Das Problem ist aber auch hier der individualisierte Blickwinkel: Keine kritische Verbraucherberatung schützt gegenwärtig Millionen von durchaus mündigen WirtschaftsbürgerInnen in Europa davor, Opfer der Krise zu werden (z.B. durch Entwicklung der Immobilienpreise, Vermögensentwertung, Vernichtung von Arbeitsplätzen etc.). Wenn eine falsche Beratung dann gegenwärtig Ergebnis zyklischer und struktureller Effekte ist, wenn die gegenwärtige Krise eine Krise des Kapitalismus ist, also Systemversagen, lässt sich ‚Falschberatung‘ nur schwer definieren. Das Problem wird nicht durch den Verweis auf mangelnde Beratungsqualität oder defizitäre Finanzkompetenz des Kunden, also individuelles Fehlverhalten zu lösen sein (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, S. 83).

Die Institutionenökonomie verweist hier auf den Interessenkonflikt, der durch „falsche“ Anreize für BeraterInnen entstehen kann (Provision) und versucht den Interessenkonflikt mit der „Prinzipal-Agenten-Beziehung“ (vgl. erläuternd ebd., S. 87ff.) zu klären. Nun mag diese individualisierte, aber auch institutionenanalytische Fragestellung in ‚Normalzeiten‘ bisweilen erhellend sein, trifft aber nicht die strukturanalytisch zu erschließenden Bewegungen weltweiter Finanzströme, die Banken (sofern sie nicht ‚gerettet‘ werden) oder ganze Volkswirtschaften in den Abgrund zu reißen vermögen. Es sei denn, man erklärt die Finanzkrise umfassend aus den falschen Anreizen (Bonii) für die ‚Agenten‘. Die Krise hat ja gezeigt, dass bestimmte Wertpapiere (z.B. Kreditverbriefungen) erst durch die internationale Akkumulation von Risiken gefährlich oder entwertet werden. Das merkt auch der redliche Bankberater erst im Nachhinein, z.B. wenn seine eigene Bank hinter seinem Rücken plötzlich über zu wenig Eigenkapital verfügt. Und auch der Kunde mag seine bisherigen Einkommenszuflüsse gewissenhaft geplant haben, ohne damit zu rechnen, dass seine Regierung kurzfristig drastische EU-verordnete Ausgabenkürzungen beschließt, die das familiäre Nettoeinkommen umfassend reduzieren.

VI

Wenn in der gegenwärtigen Krise „das Geld scheitert“ (vgl. Remmele 2011, S. 49ff.), – aktualisiert könnte man sagen: „der Euro scheitert“ – dann werden auch die begrenzten, statisch-modellhaften oder produkt- und verbraucherbezogenen Gegenstandsbereiche der FA durcheinander gewirbelt. Dann müssen strukturbezogene ökonomische und politische Aspekte einbezogen werden. Denn „auf dem (Taschengeld)Konto bläht nichts und platzt nichts“ (vgl. ebd., S. 50) – um das Wirtschaftssubjekt herum allerdings schon.

Die Finanzkrise führt dazu, dass ökonomische Bildung in dieser begrenzten Form ein „Aufklärungsdilemma“ in Bezug auf das Geld spürt: „Soll die generelle Krisenhaftigkeit der Geldwirtschaft unterrichtet werden? Würde dies zu einer Verstärkung der Krisenhaftigkeit führen? Was zählt mehr: Bildungsauftrag oder Stabilität?“ (vgl. ebd., S. 52f.). Denn dann drohten verstärkte Verteilungskämpfe und eine Delegitimierung des Staates. Dieses „Aufklärungsdilemma“ zu lösen, ist politische Bildung berufen. Wenn Wissen von den Zusammenhängen Stabilität gefährdet, steht die politische Gestaltung der ‚stabilen Ordnung‘ auch im Unterricht zur Diskussion.

„Gegen das Finanzsystem zu sein, ist genauso dumm, wie zu sagen: ‚Ich bin gegen den Regen‘, ‚ich bin gegen die Kälte‘ oder ‚ich bin gegen den Nebel!‘“ Der ehemalige französische Finanzminister Baroin, der dies gesagt hat (Halimi 2012), war kein Pädagoge der Finanziellen Allgemeinbildung. Aber seine Äußerung verdeutlicht, welches Verständnis von ökonomischer Bildung sich mit ihr hinter dem Rücken der Lernenden und Lehrenden in den Schulen zu etablieren droht. Nicht ‚das Finanzsystem‘ soll Gegenstand der kritischen Analyse und Bewertung sein, sondern das Produkt; nicht die mündigen Staatsbürger sollen mit entsprechenden Fähigkeiten zur Abwägung der möglichen politischen Gestaltung wirtschaftlicher Prozesse ausgerüstet werden. Vielmehr sollen einzelne Individuen in separierten Rollen als VerbraucherInnen, AnlegerInnen, Erwerbstätige usw. ihrer jeweils aufgesplitteten Rationalität folgen und sich den nicht zu hinterfragenden wirtschaftlichen ‚Naturgesetzen‘ unterordnen. Bei der politischen Gestaltung der Verhältnisse hingegen ist Einmischung bzw. Mitgestaltung unerwünscht. Die gegenwärtige Krise lehrt aber: Es kann wieder umfassend gefragt werden. Es muss aber auch wieder gefragt werden, wohin die Reise gehen soll und wie wir reisen wollen. Dazu die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung, die sie nicht nur in den

politischen, sondern auch in den ökonomischen Bildungsbereichen wahrnehmen muss. Erst dann entsteht wirklich finanzielle Allgemeinbildung.

1 Zitiert nach: Halimi in: Le Monde diplomatique v. 13.04.2012.

2 „Bereits 2007 legte die Rentenversicherung die Studie ‚Altersvorsorge in Deutschland‘ vor, die bis dato umfangreichste Auswertung der Rentendaten der Geburtsjahrgänge 1942 bis 1961. Die Ergebnisse [...] zeigten deutlich, wie die Altersarmut zunimmt. Der Grund für diesen Trend ist klar: Die Zahl der Arbeitnehmer in atypischen Beschäftigungsverhältnissen stieg seit 1996 von gut 6 auf über 10 Mio. Zu ihnen gehören etwa 3 Mio. Minijobber ebenso wie die rund 5 Mio. Teilzeitbeschäftigten, die wenig in die Rentenkassen abführen [...] Oder ein Gutteil der 2,5 Mio. Solo-Selbständigen, die niemand anderen beschäftigen als sich selbst. Hinzu kommt die steigende Zahl der Niedriglöhner. Inzwischen arbeiten rund 8 Mio. Beschäftigte für einen Stundenlohn von weniger als 9,15 Euro [...]1,4 Mio. Beschäftigte erhielten sogar weniger als fünf Euro pro Stunde. [...] Von den rund 25 Mio. sozialversicherten Beschäftigten in der Bundesrepublik im Alter zwischen 25 und 65 Jahren [haben] gut 4,2 Mio. einen Bruttolohn von weniger als 1500 Euro“ (Böll 2012). Bis zu einem Bruttoverdienst von 1.800 Euro werden ArbeitnehmerInnen – so Sozialministerin von der Leyen – nach einem Berufsleben von 40 Jahren im Jahre 2052 eine Rente von lediglich 590 Euro erhalten.

Literatur

- Beecken, Grit: Fehlerhafte IT-Systeme vernichten Millionen. In: Mitteldeutsche Zeitung v. 06.08.2012; <http://www.mz-web.de/servlet/ContentServer?pagename=ksta/page&atype=ksArtikel&aid=1342037142945>
- Birke, Franziska/Seeber, Günther: Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 171-184; http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann2011_Finanzielle_Bildung.pdf
- Böll, Sven u.a.: In der Vorsorgefalle. In: Der Spiegel, Nr. 37 v. 10.09.2012, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-88137147.html>
- Borries, Daniel v.: Interview. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 29.07.2012; <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/anleihen-zinsen/ergo-finanzvorstand-die-groessten-verlierer-der-krise-sind-die-deutschen-sparer-11835367.html>
- Burkard, Karl-Josef u.a. (Hrsg.): Unterricht Wirtschaft: „Finanzen“, Heft 43. Seelze 2010.
- Burkard, Karl-Josef u.a. (Hrsg.): Unterricht Wirtschaft und Politik: „Wirtschaft und Politik im Alltag“, Heft 1. Seelze 2011.
- Halimi, Serge: Das Spardiktat – Was in Frankreich zur Wahl steht. In: Le Monde diplomatique v. 13.04.2012, <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2012/04/13.mondeText.artikel,a0007.idx,1>
- Hippe, Thorsten: Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 61-75.
- Institut für Finanzdienstleistungen (iff): Finanzielle Allgemeinbildung – Zehn Thesen des IFF, 2008, <http://www.iff-hamburg.de/index.php?id=1976&viewid=39717>
- Kaminski, Hans: „Ein Schulfach ‚Verbraucherbildung‘ springt zu kurz“ – Interview. Online 2011, <http://www.verbraucherbildung.de/2352.html>
- Kaminski, Hans/Friebel, Stephan: Arbeitspapier ‚Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung‘, hrsg. vom Institut für ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg 2012, http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Arbeitspapier_Finanzielle%20Allgemeinbildung_Juli_2012.pdf
- Kemmer, Michael: ‚Jugendstudie 2012 – Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur‘, Pressekonferenz in Düsseldorf vom 12.07.2012, https://www.bankenverband.de/presse/reden/jugendstudie-2012-wirtschaftsverstaeandnis-und-finanzkultur/files/120712_statement-jugendstudie-2012.pdf
- Krämer, Walter: Die Affen sind die besten Anleger. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 08.04.2012, <http://m.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/denkfehler-die-uns-geld-kosten/uebermaessige-information-die-affen-sind-die-besten-anleger-11711132.html>
- Loerwald, Dirk/Retzmann, Thomas: Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 77-98.
- Maier, Angela/Fromme, Herbert/Smolka, Klaus-Max: Pensionslasten erdrücken Konzerne. In: Financial Times Deutschland v. 14.08.2012, <http://www.ftd.de/unternehmen/industrie:betriebliche-altersvorsorge-pensionslasten-erdruecken-konzerne/70076317.html>
- Neuscheler, Tillmann: Ein kluger Bauch ist der beste Anlageberater. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 19.02.2012, <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/denkfehler-die-uns-geld-kosten/denkfehler-die-uns-geld-kosten-3-ein-kluger-bauch-ist-der-beste-anlageberater-11652887.html>
- Reifner, Udo: Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 9-30.

Remmele, Bernd: Wie soll man Geld und Renditeerwartung unterrichten? Die Finanzkrise als Herausforderung für die finanzielle Bildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 47-59.

Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011.

Retzmann, Thomas/Seeber, Günther.: Standards für ökonomische Bildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, H.1, Seelze 2011, S. 51ff.

Scherff, Dyrk: Altersvorsorge in Gefahr – Was tun? In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 29.07.2012, <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/betriebsrente-altersvorsorge-in-gefahr-was-tun-11835615.html>

Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung, Münster 2007.

Steffens, Gerd: Krise als Lerngelegenheit. Ein Plädoyer für einen an der Welt interessierten Politikunterricht. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Hessische Lehrerzeitung (GEW) vom 30. Juni 2010.

Stiftung Jugend und Bildung Berlin in Zusammenarbeit mit dem BVI Bundesverband Investment und Asset Management e.V. (Hrsg.): „Hoch im Kurs“. Schülermagazin und Lehrerheft mit Materialien 2012/2013, Asset Management e.V., Frankfurt a.M. 2012.

Quelle: **Pädagogische Korrespondenz**

Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft
Heft 46 - Herbst 2012 - Seite 56 - 73



Unternehmen Universität – Wie die manageriale Revolution die akademische Forschung und Lehre verändert

Die unternehmerische Universität entmachtet die wissenschaftliche und die akademische Gemeinschaft und die Fachgesellschaften als Treuhänder des Erkenntnisfortschritts im inneren Kern der Wissenschaft und der Wissensvermittlung in ihrem Außenverhältnis zur Gesellschaft. Die kollektive Suche nach Erkenntnis als Kollektivgut und der kollektive Prozess der Bildung und des Wissenstransfers in der Gesellschaft in der Hand der wissenschaftlichen und der akademischen Gemeinschaft sowie der einzelnen Fachgesellschaften wird von der privatisierten Nutzung des Erkenntnisfortschritts, der Bildung und des Wissenstransfers durch unternehmerische Universitäten im Wettbewerb um Marktanteile abgelöst. Dieser grundlegende institutionelle Wandel bedroht die innere akademische Freiheit und unterwirft Bildung und Wissenstransfer äußeren Zwecken. Er bedeutet eine zunehmende Engführung der Wissensrevolution und die Schrumpfung des aus dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt resultierenden Erneuerungspotentials der Gesellschaft. Die Gleichschaltung aller Funktionsbereiche der Gesellschaft im Zuge der globalen Hegemonie des Marktparadigmas und der Umwandlung von Organisationen mit ganz unterschiedlichen Aufgaben in Unternehmen ist ein Beweis dafür, wie weit die Verarmung des Wissens in den Gesellschaftswissenschaften schon fortgeschritten ist.
Von **Richard Münch**[*]

Die Selbststeuerung der Forschung und Lehre durch die wissenschaftliche Gemeinschaft, deren disziplinäre Spezifizierung in der Treuhänderschaft der Fachgesellschaften und die akademische Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden in der Universität bilden die institutionelle Grundlage für die funktionale Ausdifferenzierung der Wissenschaft in der Moderne. Diese funktionale Ausdifferenzierung der Wissenschaft hat einerseits das ungehinderte Vorantreiben des Erkenntnisfortschritts und andererseits die produktive Umsetzung von unverfälschtem wissenschaftlichem Wissen in der Gesellschaft ermöglicht. Es ist daran zu sehen, dass die funktionale Ausdifferenzierung der Wissenschaft und ihre Leistungsverflechtung mit der Gesellschaft auf höchst singulären institutionellen Bedingungen beruht, die sich keineswegs von selbst in einem evolutionären Prozess herausbilden. Sie sind in einem historischen Vorgang entstanden und können ebenso in einem historischen Prozess wieder verschwinden und einem anderen institutionellen Arrangement Platz machen.[1]

Wissenschaft als ökonomischer Prozess

Es gibt deutliche Zeichen dafür, dass sich in der Gegenwart ein historischer Wandel der Wissenschaft vollzieht. Im Zentrum dieses Prozesses steht die Ablösung der Treuhänderschaft der wissenschaftlichen und der akademischen Gemeinschaft sowie der Fachgesellschaften für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und dessen Verbreitung in der Gesellschaft durch einen Markt, auf dem unternehmerisch geführte Universitäten miteinander um Wettbewerbsvorteile in der Attraktion von Forschungsgeldern, Wissenschaftlern und Studierenden konkurrieren.[2] Dieser Wettbewerb ist so angelegt, dass es Sieger und Besiegte geben muss. Darin unterscheidet sich der neue Wettbewerb zwischen unternehmerisch geführten Universitäten grundsätzlich vom Wettbewerb der Forscher um

Anerkennung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft. Die Forscher verstehen ihre Beiträge zur Forschung als Erwidering des Geschenks der Mitgliedschaft in dieser mit höchster Ehre ausgestatteten Gemeinschaft. Sie forschen in kollektiver Anstrengung zwecks Erzeugung von neuem wissenschaftlichem Wissen als einem Kollektivgut.[3] In diesem Wettbewerb der Forscher um Anerkennung gibt es keine Gewinner und keine Verlierer, weil jeder Erkenntnisfortschritt und die damit verbundene Ehre letztlich der gesamten wissenschaftlichen Gemeinschaft zugutekommt, an der jeder einzelne Forscher einen Anteil hat. Auch der am wenigsten erfolgreiche Forscher bekommt etwas von dem aus vielen Einzelleistungen zusammengesetzten Glanz einer ganzen Disziplin ab. Natürlich gibt es unterhalb dieser Illusio der wissenschaftlichen Praxis immer schon auch den Kampf um Prestige.[4] Er wurde jedoch von einer vitalen wissenschaftlichen Gemeinschaft in denjenigen Grenzen gehalten, die für eine kollegiale Zusammenarbeit noch zuträglich waren. Dieser Kollegialität setzt die unternehmerische Universität ein Ende.

Was bedeutet es aber, wenn die Wissenschaft in einen Markt umgestaltet wird, auf dem Universitäten um Marktanteile konkurrieren? Das Neue ist zunächst, dass die Universität einen Akteursstatus erhält, den sie zuvor nicht hatte, und dass dieser Akteursstatus in Analogie zu Wirtschaftsunternehmen interpretiert wird.[5] Das Unternehmen Universität muss demgemäß mit analogen Mitteln des strategischen und operativen Managements geführt werden. Zu diesem Zweck muss die Universitätsleitung das Heft in die Hand bekommen und nach strategischen Entscheidungen Ressourcen in erfolgversprechende Forschungs- und Lehrfelder investieren sowie aus weniger erfolgversprechenden Feldern abziehen. Was den strategischen Zielen im Wege steht, muss abgestoßen werden. In operativer Hinsicht muss sich die universitäre Unternehmensführung von den Fesseln der akademischen Selbstverwaltung befreien und sich einen Durchgriff in alle Abteilungen hinein verschaffen. Über die Einstellung eines Mitarbeiters an einem Lehrstuhl entscheidet deshalb nicht mehr der Lehrstuhlinhaber, sondern die Universitätsleitung. Der in eigener Verantwortung handelnde Professor wird zum Angestellten des Universitätsunternehmens degradiert. In diesem anscheinend unbedeutenden Schritt zeigt sich die ganze Tragweite der sich vollziehenden Machtverschiebung. Sie impliziert, dass nun ein Universitätsmanagement weit ab vom realen Geschehen von Forschung und Lehre das Heft in die Hand nimmt, nach global verbreiteten Rationalitätsmodellen über das strategische Geschäft entscheidet und die Operationen kontrolliert. Der Professor muss sich nun sagen lassen, was zu tun ist, um zu punkten. Sein eigenes Wissen ist nur noch Rohmaterial, das es per Rückmeldung in das „moderne“ Wissensmanagement einzuspeisen gilt.

Per Gesetz wird den Universitäten eine Kosten- und Leistungsrechnung verordnet. Der ganze Betrieb wird einem von oben gesteuerten und überwachten „Prozess-Management“ unterworfen, bei dem das Endprodukt – der Student und der Wissensverwerter als zufriedener Kunde – vorgibt, was von der Universitätsleitung, über die Verwaltung bis zum einzelnen Lehrer/Forscher getan werden muss, um ans Ziel zu gelangen. Von dieser managerialen Umgestaltung der Wissenschaft verspricht man sich messbare Effizienzgewinne, das heißt mehr und tiefgreifendere wissenschaftliche Durchbrüche sowie reflektiertere und erfolgreichere Absolventen in kürzerer Zeit. Es wird auf diese Weise ein klassisches professionelles Tätigkeitsfeld einer externen Kontrolle unterworfen, das ein Höchstmaß an grundsätzlich nicht messbarer, auf Abweichung von Standards zielender und nicht voraussagbarer Kreativität verlangt und von einem kaum zu übertreffenden Maß an intrinsischer Motivation mit einem Arbeitsinsatz von gut 60 bis 80 Stunden in der Woche geprägt ist.

Um diese Transformation der akademischen Lehre und Forschung zu vollenden, muss ein wachsender Kontrollapparat mit neuen Verwaltungsstellen aufgebaut werden, der die Forscher und Lehrer mit laufender Berichterstattung über ihr Tun in Atem hält und für Forschung und Lehre keine Zeit lässt. Es wächst der Verwaltungsapparat und es schrumpfen Forschung und Lehre. Die versprochenen Effizienzgewinne können deshalb nicht als eine tragfähige soziologische Erklärung dafür dienen, dass sich die manageriale Umgestaltung von Forschung und Lehre so unaufhaltsam ausbreitet, wie es in der Gegenwart zu beobachten ist. Vielmehr bietet sich eine neoinstitutionalistische Erklärung an.[6] Nachdem die Protagonisten von New Public Management mit weltweitem Erfolg zuerst einmal erzählt haben, wie ineffizient öffentliche Einrichtungen arbeiten und die Erfahrung aus der Praxis dieser Einrichtungen nicht mehr zählt, herrscht totale Unsicherheit, die dadurch bewältigt wird, dass man den Propheten der Effizienzsteigerung und damit der Herde folgt. Wenn das alles auch noch so viel kostet und mehr Effizienzverluste als –gewinne bringt, ist man in der Herde gut aufgehoben.

Aufwändige Verfahren des Qualitätsmanagements müssen jetzt die „Qualität“ von Forschung und Lehre sichern.[7] Die Verwaltung ist nicht länger Diener der Professoren, sondern operatives Kontrollorgan der Universitätsleitung. Sie betreibt nicht mehr „altmodische“ Kameralistik und bürokratische Aktenführung nach Sachgebieten, sondern „modernstes“ Prozessmanagement, gleichwohl in der Übergangszeit noch mit altgedientem Personal, das mit seiner neuen Rolle noch nicht richtig zurechtkommt, in der Regel schlicht überfordert ist. Weil die Umstellung von Bürokratie auf Prozessmanagement zunächst noch als Fassadenbau betrieben wird, gibt es für das wissenschaftliche Personal noch eine Atempause. Richtig treffen wird das neue Universitätsmanagement erst die nächste Generation von Wissenschaftlern.

Jetzt schon sichtbar wird aber die zunehmende Aufblähung der Management- und Kontrollakte. Dazu kommt noch, dass alte Verwaltungstätigkeiten wie die Führung von Prüfungsakten und die Buchführung über eigenommene und ausgegebene Drittmittel und neue Aufgaben der Administration – wie die Dokumentation von Forschungs- und Lehrtätigkeit zwecks Kontrolle durch das Universitätsmanagement – den Lehrstühlen aufgebürdet werden. Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter und Sekretariate müssen einen zunehmenden Teil ihres Zeitbudgets für diese „fortschrittliche“ Art der Administration verwenden. Für Forschung und Lehre selbst bleibt immer weniger Zeit. Im Interesse der strategischen Positionierung ihrer Universitätsunternehmen müssen sie außerdem einen wachsenden Aufwand der Initiierung, Beantragung, Koordination, Dokumentation, Vor-, Begleit- und Nachevaluation von Forschungsverbänden betreiben und selbst regelmäßig als Gutachter an der Evaluation anderer Forschungsverbände teilnehmen.[8] Damit kann ein Professor mit Mitarbeitern Woche für Woche, Jahr für Jahr sein gesamtes Zeitbudget aufbrauchen. Umso mehr Mitarbeiter werden deshalb benötigt, damit überhaupt noch geforscht, publiziert und gelehrt werden kann. Typischerweise will das neueste Programm der Forschungsförderung, die selbst diese totale Fesselung von Forschung und Lehre verursacht hat, einzelnen glücklichen Forschern eine Auszeit gewähren, z.B. an einem der neu geschaffenen Centres for Advanced Studies der neuen „Exzellenz-Universitäten“. Oder sie dürfen sich in ein neu geschaffenes geisteswissenschaftliches Forschungszentrum zurückziehen. Gleichzeitig wird zur Kompensation dieses neuen akademischen Luxus eine wachsende Schar von habilitierten Ersatzlehrkräften benötigt. Man forciert auf diese Weise die Trennung von Forschung und Lehre und entzieht der Wissenschaft eine wesentliche Ressource ihrer ständigen Erneuerung. Die Geisteswissenschaften verlieren die Bodenhaftung in der akademischen Lehre und verirren sich in Höhen, zu denen die Studierenden keinen Zugang mehr finden. Letztere wandern deshalb gleich in die praxisorientierten Studiengänge ab. Die Geisteswissenschaften machen sich so für das normale Studium überflüssig.[9]

Akkumulation von Kapital

Im strengen Sinn muss es unternehmerischen Universitäten in erster Linie um die Akkumulation von Kapital gehen. Sie investieren in Bildung und Forschung, um daraus Renditen zu erzielen, die wiederum in Bildung und Forschung fließen können.[10] Erfolgreiche Unternehmen, wie die amerikanischen Privatuniversitäten, sind in der Lage, größere Teile ihres Kapitals in anderen Geschäften z.B. in Finanzgeschäften, anzulegen, die höhere Renditen versprechen. Dass damit auch größere Risiken einhergehen, mussten sie im Gefolge der globalen Finanzkrise im Herbst 2008 erfahren. Sie haben schwere Verluste hinnehmen müssen. Das Geschäft mit der Bildung und Forschung trägt sich nicht direkt durch Studiengebühren und Patenteinkünfte, sondern indirekt durch die Steigerung des Prestigewertes der Universität als Marke, der Staat, Stiftungen, Privatunternehmen und individuelle Sponsoren veranlasst, Geld zu geben. Dazu gehören umfangreiche Fundraising-Aktionen, um den Kapitalstock zu erhöhen. Es gilt, materielles Kapital (Geld) und symbolisches Kapital (Prestige) in einem zirkulären Prozess zu akkumulieren.[11] Neu mit einem Globalhaushalt in die Autonomie entlassene universitäre Unternehmen verstehen das ihnen zur Verfügung stehende Budget nicht mehr kameralistisch als einen Betrag, den man bis Jahresende zu verausgaben hat, um im folgenden Jahr vom Wissenschaftsministerium erneut mit einem Budget ausgestattet zu werden. Das Budget ist nun ihr Kapital bzw. ihr Kapitalstock, den es strategisch zum Zweck der Vermehrung des Kapitals zu investieren gilt. Unternehmerisch geführte Universitäten müssen deshalb in erster Linie an Tätigkeiten interessiert sein, die Geld einbringen, und zwar mehr als vorher verausgabte wurde. Die ständige Erhöhung des verfügbaren Kapitals muss Ziel jeder einzelnen Entscheidung sein. Um das zu erreichen, wirbt man um Sponsoren, die damit geehrt werden, dass die gestifteten Einrichtungen – Professuren, Bibliotheken, Gebäude, Forschungszentren – ihren Namen tragen. Man bemüht sich um reputierte Forscher, die Drittmittel einwerben oder den Namen der Universität durch viel beachtete Publikationen in die Öffentlichkeit tragen, und man sucht Studierende, die selbst schon viel kulturelles Kapital mitbringen, um als erfolgreiche Absolventen die Universität in den höheren Rängen von Wissenschaft, Wirtschaft, Medien, Politik und Verwaltung zu repräsentieren.[12] All das ist nur für solche Universitäten möglich, die schon über die nötige kritische Masse an materiellem (Geld, attraktive Lage) und symbolischem (Tradition, Reputation) Kapital verfügen. Wer das nicht hat, kann an diesem Wettbewerb überhaupt nicht teilnehmen.

Wird ein Studiengang als ein auf einem Markt zu veräußerndes Produkt begriffen und werden Studierende nicht mehr als Teil einer akademischen Gemeinschaft betrachtet, in der sie in ihrer Rolle eine Mitverantwortung an der Gestaltung des Studiums tragen, sondern als Kunden, die es zu bedienen gilt, dann müssen Studiengänge durch Programme angereichert werden, die weit über die rein akademische Lehre hinausgehen, z.B. durch ein umfangreiches Angebot an Sprach-, Kommunikations- und Trainingskursen zur Selbstvermarktung und durch einen attraktiven Service der Jobvermittlung an renommierte Arbeitgeber. All das verlangt Investitionen in Begleitprogramme, die der akademischen Lehre selbst entzogen werden müssen, wenn das Unternehmen nicht in Geld schwimmt.[13] Die Erhöhung der Attraktivität von Studiengängen geht deshalb unter Bedingungen der Finanzknappheit – das heißt im mittleren und unteren Preissegment – mit der Senkung ihrer wissenschaftlichen Qualität

einher. Der Wettbewerb um Studierende ist demnach ein Überbietungswettbewerb, der das Studieren immer teurer macht. Das ist ganz nahe liegend, wenn Universitäten in Unternehmen umgewandelt werden. Unternehmen wollen Geld verdienen und erreichen das in der Regel dadurch, dass sie mit hohem Marketingaufwand die Bereitschaft von Ministerien, Sponsoren und Studierenden erzeugen, Geld in das Produkt zu investieren, weil sie sich davon selbst materielle (bessere Verdienstmöglichkeiten) oder symbolische (höhere Reputation) Gewinne versprechen.

Daran ist zu erkennen, dass sich auf dem universitären Bildungsmarkt – wie in den USA zu beobachten – eine Stratifikation in ein Premiumsegment der teuren Elitebildung, eine kostengünstigere standardisierte Ausbildung für die Mittelschichten und eine billige Notbildung für die neue Unterschicht herausbildet. Dabei wird der Markt für das Premiumsegment in den USA von den privaten Universitätsunternehmen mit exorbitant hohen Studiengebühren und nur noch wenigen konkurrenzfähigen staatlichen Universitäten beherrscht, während sich die große Mehrheit der Staatsuniversitäten mit ihren lokalen Dependancen das Geschäft mit der regionalen Mittelklasse teilt und die Community Colleges die unterste Bildungsschicht versorgen.

Auf diesem Bildungsmarkt entscheidet das verfügbare materielle und symbolische Kapital darüber, in welchem Segment eine Universität tätig ist. Von einem offenen Wettbewerb kann hier nicht wirklich die Rede sein. Lediglich die Privatuniversitäten und einige wenige staatliche Universitäten einzelner Bundesstaaten liefern sich einen harten Überbietungswettbewerb durch luxuriöse Studienbedingungen und den Prestigewert ihrer Abschlüsse. Die lokalen Campuse der State Universities haben lange Zeit in der Regel als einzige Anbieter den regionalen Markt in ihrer unmittelbaren Umgebung, die Community Colleges einen lokalen Markt bedient. Dabei ergibt sich eine starke Ähnlichkeit des Angebots im jeweiligen Segment. Profilbildung durch Spezialisierung findet infolge der segmentären und regionalen Aufteilung der Klientel nur sehr begrenzt statt. Von einer Differenzierung durch Wettbewerb kann deshalb nicht gesprochen werden. Die tatsächliche Differenzierung bedeutet vielmehr eine segmentäre, regionale und lokale Beschränkung des Wettbewerbs.

Seit den 1980er Jahren haben sich im mittleren Segment private Anbieter von berufsqualifizierenden Abschlüssen deutlich vermehrt, die Bildung explizit als ein Geschäft zwecks Erzielung von Renditen für beide Seiten – Anbieter wie Abnehmer – betreiben.[14] Die Staatsuniversitäten sehen sich zum Mithalten gezwungen. Infolgedessen sind die eher allgemeinbildenden Programme der Humanities im Sinne eines Liberal Arts College und mit ihnen die Professoren der Humanities in den Staatsuniversitäten vom Aussterben bedroht, wie eine aktuelle Studie feststellt. Sie überleben nur noch unter dem Schutzschild der mit besonderem Prestige versehenen Bachelorabschlüsse der reicheren Spitzenuniversitäten, das heißt als Statusgut, aber nicht als Bildung für gute Staatsbürger.[15]

Profilbildung soll aber auch durch die Konzentration auf besonders starke – in der Regel schon besser ausgestattete – Fächer geschehen. Zu diesem Zweck soll das Universitätsmanagement schwach „aufgestellte“ Fächer schließen und schon starke Fächer bzw. Teilgebiete in diesen Fächern ausbauen, vor allem, wenn damit eine „Alleinstellung“ erreicht wird. Dabei ist „internationale Sichtbarkeit“ zum Maß der Dinge geworden. Das lässt sich nur mit Fächern erreichen, die schon weitgehend internationalisiert sind, so dass Fachkulturen und ihre Verwurzelung in nationalen Traditionen gar keine Rolle mehr spielen. Im Sog von Sonderforschungsbereichen und Exzellenzclustern erfolgt dann ein Maß der Konzentration von Forschungsgebieten auf wenige Standorte, das den Wettbewerb ganz gegen die Begleitrhetorik gerade nicht befördert, sondern beseitigt. An den dominanten Standorten wird mit sinkendem Grenznutzen immer mehr Forschungskapital angehäuft, während der Rest der Standorte an Unterinvestition leidet und im Kampf um Sichtbarkeit untergeht.[16] In den wenig internationalisierten Disziplinen – wie den Geisteswissenschaften – hat diese Strategie noch nicht einmal den Effekt, international einflussreicher zu werden. Für das Studienangebot bedeutet diese Profilbildungsstrategie ein Überangebot des Gleichen und einen Mangel an Vielfalt am Studienort. Als Unternehmen können Universitäten gar nicht mehr Universitäten im ursprünglichen Wortsinn bleiben, vielmehr mutieren sie zu Spezialhochschulen mit eingeschränktem Lehrangebot und Forschungsprofil. Nur die reichsten Universitäten sind kapitalkräftig genug, um im symbolischen Kampf um Sichtbarkeit noch ein breiteres Spektrum an Studiengängen und Forschungsprogrammen finanzieren zu können.

Gewiss benötigt ein Fach oder ein Fachgebiet die jeweilige kritische Masse, um in Forschung und Lehre mithalten zu können. Bei welcher Ausstattung dieser Punkt erreicht ist, jenseits dessen jede weitere Investition mit einem sinkenden Grenznutzen verbunden ist, ergibt sich keineswegs von selbst aus dem Profilierungswettbewerb zwischen den Universitäten. Vielmehr tendiert dieser Wettbewerb unreguliert zur Konzentration von Forschungsmitteln auf wenige Zentren, gegebenenfalls nur auf ein Zentrum, weil sich der Wettbewerb als Überbietungswettbewerb vollzieht, der nicht auf Effizienz, sondern auf Effektivität im Aufbau symbolischer Macht in einem Feld zielt. Es obsiegt nicht die effizientere, sondern die durch Größe und reichhaltigeres Kapital sichtbarere Institution. Es entwickelt sich eine Art von akademischem Kannibalismus, der vom alten Modell der Forschung und Lehre als Gabe für die wissenschaftliche und die akademische Gemeinschaft weit entfernt ist. Die reicheren

Universitäten werben den ärmeren die besten Forscher ab. Wer nicht reich ist, kann in dieser Ordnung des Kannibalismus nur durch extreme Spezialisierung auf ganz wenige Fächer überleben.

Verlust der akademischen Freiheit, externe Instrumentalisierung der Wissenschaft

Wie man sieht, ist das ein ganz anderer Wettbewerb, der zwischen universitären Unternehmen ausgetragen wird, als es dem Wettbewerb der Forscher und Lehrer um Anerkennung durch die wissenschaftliche und die akademische Gemeinschaft entsprechen würde. Die Forscher und Lehrer sind nicht mehr selbständige Akteure in diesem Wettbewerb, sondern Humankapital, das von einem starken Universitätsmanagement investiert wird, um Rendite zu erzielen. Über das, was geforscht und gelehrt wird, muss deshalb das Universitätsmanagement entscheiden. Das kann nicht mehr den Forschern und Lehrern allein überlassen bleiben, schon gar nicht der korporativen Selbstverwaltung der Universität durch die Professoren. Die Folge davon ist, dass Studiengänge nicht nach ihrer von Fachgesellschaften treuhänderisch bestimmten sachlichen Notwendigkeit, sondern nach Marktgängigkeit angeboten und deshalb von wissenschaftlichem Ballast befreit und um allerlei Begleitprogramme angereichert werden. Forschung findet in Forschungsverbänden statt, die das Potential zur Akkumulation von umfangreichen Drittmitteln haben. Das hat zur Folge, dass trotz Profilbildungsrhetorik je nach öffentlichem Interesse vielerorts versucht wird, gleichartige Zentren aufzubauen, die für öffentliche und private Drittmittelgeber attraktiv erscheinen. Unter dem OECD-Regime der Mobilisierung von Bildung als Humankapital für zukünftiges Wirtschaftswachstum ist z.B. die Bildungsforschung zu einem solchen Renner geworden.[17] Auf der Suche nach Kapitalgebern verfallen deshalb gleich alle Universitäten auf die Strategie, ihre alte Erziehungswissenschaft in empirische Bildungsforschung umzuwandeln. Es gibt dann von anderen Teilgebieten des Faches zu wenig und von einem Teilgebiet zu viel. Wenn man das Angebot an Studiengängen ganz dem strategischen Management überlässt und keine Fachgesellschaft darüber wacht, kann offensichtlich die Vielfalt des Angebots leicht dem Einheitsbrei modischer Strömungen weichen.

Der Höhepunkt dieser Ökonomisierung der Wissenschaft findet sich in der strategischen Verwertung von Forschungsergebnissen für Patente, deren Erlöse von den Universitäten zur Kapitalbildung genutzt werden. Das Tor zu dieser lukrativen Welt eines akademischen Kapitalismus hat in den USA 1980 der Bayh-Dole-Act geöffnet. Seitdem können Universitäten Patente verwerten, die aus Forschung resultieren, zu der vom Bund Zuschüsse beigesteuert wurden. Anschließend ist die Zahl der von Universitäten angemeldeten Patente sprunghaft angestiegen.[18] Der deutsche Gesetzgeber hat gut ein Vierteljahrhundert später nachgezogen und verspricht sich ein ähnlich florierendes Geschäft für die Universitäten. Das Neue daran ist die tendenzielle Umwandlung von wissenschaftlichem Wissen als Kollektivgut in ein privates Gut, dessen Erträge von dem universitären Unternehmen, an dem es generiert wurde, exklusiv verwertet werden. Die Forscher müssen deshalb dem Verwertungsinteresse der Universität den Vortritt vor der Erstveröffentlichung ihrer Ergebnisse überlassen. Sie selbst werden nur marginal an den Erträgen beteiligt. Vor allem werden sie vom Status des Mitglieds der wissenschaftlichen Gemeinschaft auf den Status eines Unternehmensmitarbeiters reduziert, der/die das Unternehmensinteresse über das Wohl der wissenschaftlichen Gemeinschaft stellen muss.

Hier sieht man den entscheidenden Punkt des sich vollziehenden Wandels. Die wissenschaftliche Gemeinschaft und ihre Fachgesellschaften und die akademische Gemeinschaft werden entmachtet. An ihre Stelle tritt das universitäre Unternehmen, das wissenschaftliches Wissen und akademische Bildung allein unter dem Gesichtspunkt betrachtet, welche Kapitalerträge sich damit erwirtschaften lassen, einschließlich der Attrahierung von Sponsorengeldern, was durchaus auch geisteswissenschaftlichen Zentren zugutekommen kann. Die Voraussetzung dafür sind Sponsoren, die daran ein ausdrückliches Interesse haben. Davon kann am ehesten die Pflege klassischer Disziplinen wie Archäologie, Früh- und Kunstgeschichte profitieren. Die generelle Folge aber ist die Einschränkung der akademischen Freiheit im Interesse der unternehmerischen Kapitalakkumulation im Innenverhältnis der Wissenschaft und die Instrumentalisierung für externe Zwecke im Außenverhältnis. Die Universität verliert die innere Freiheit und die äußere Balance, die Talcott Parsons und Gerald M. Platt als eine Errungenschaft der amerikanischen Universität im 20. Jahrhundert beschrieben haben.[19] Die Forscher im inneren Kern sind nicht mehr Herr des Verfahrens, sondern verwertbares Humankapital. Die Professoren und Studierenden sind nicht mehr Teil einer akademischen Gemeinschaft, die autonom bestimmt, was es zu wissen gilt. Die einen werden zu Verkäufern, die anderen zu Käufern eines Bildungszertifikats, über dessen Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr der Sachwert, sondern der Prestigewert entscheidet. Die akademische Bildung in der Hand der akademischen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden weicht einem segmentär, regional und lokal differenzierten Bildungsmarkt.

Der Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die Praxis verliert die Anbindung an die Grundlagenforschung, verselbständigt sich und gerät unter das Diktat der externen Verwertungsinteressen. Die Protagonisten dieses Wandels beschwichtigen Kritiker mit dem Hinweis, dass heute gar nicht mehr eindeutig zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung unterschieden werden könne, vielmehr beides in eins falle. Die Wissenschaftsforschung beschreibt diese Entwicklung als anscheinend zwangsläufigen Prozess hin zum „mode 2“ der Wissensproduktion.

Auch im Verhältnis zur Öffentlichkeit macht sich eine Instrumentalisierung der Wissenschaft für externe Zwecke bemerkbar.[20] Auf der Suche nach Kapital und Leistungspunkten reißen Wissenschaftler in der politischen Beratung die Trennzäune zwischen Wissenschaft und Politik ein, indem sie im Interesse des politischen Erfolgs die Augen vor nichtintendierten Folgen ihrer Vorschläge schließen. Zu beobachten ist das z.B., wenn Ökonomen in Regierungskommissionen bei der Frage der Rentenreform nicht mehr nur beraten, sondern gezielt eine Strategie wie z.B. die hoch riskante Privatisierung der Altersvorsorge durchzusetzen versuchen und in der Öffentlichkeit dafür werben. Die dadurch erfolgende Korruption des wissenschaftlichen Wissens findet ihren Höhepunkt darin, dass dieselben Ökonomen Gutachten für die profitierenden Versicherungskonzerne verfassen und gegen Bezahlung Vorträge vor deren Mitarbeitern halten. Auf derselben Linie liegt der Wechsel eines Wissenschaftlers in die Vorstandsränge eines Finanzdienstleisters, nachdem er als Leiter einer Regierungskommission eine Rentenreform eingeleitet hat, von dem Finanzdienstleister erheblich profitieren, weil nun viele Millionen verunsicherte Bürger Beratung benötigen, wie sie ihr Geld in einer privaten Rentenversicherung anlegen sollen. Auch das ist „mode 2“ der Wissensproduktion.

Fazit

Die unternehmerische Universität entmachtet die wissenschaftliche und die akademische Gemeinschaft und die Fachgesellschaften als Treuhänder des Erkenntnisfortschritts im inneren Kern der Wissenschaft und der Wissensvermittlung in ihrem Außenverhältnis zur Gesellschaft. Die kollektive Suche nach Erkenntnis als Kollektivgut und der kollektive Prozess der Bildung und des Wissenstransfers in der Gesellschaft in der Hand der wissenschaftlichen und der akademischen Gemeinschaft sowie der einzelnen Fachgesellschaften wird von der privatisierten Nutzung des Erkenntnisfortschritts, der Bildung und des Wissenstransfers durch unternehmerische Universitäten im Wettbewerb um Marktanteile abgelöst. Dieser grundlegende institutionelle Wandel bedroht die innere akademische Freiheit und unterwirft Bildung und Wissenstransfer äußeren Zwecken. Er bedeutet eine zunehmende Engführung der Wissensentwicklung und die Schrumpfung des aus dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt resultierenden Erneuerungspotentials der Gesellschaft. Die Gleichschaltung aller Funktionsbereiche der Gesellschaft im Zuge der globalen Hegemonie des Marktparadigmas und der Umwandlung von Organisationen mit ganz unterschiedlichen Aufgaben in Unternehmen ist ein Beweis dafür, wie weit die Verarmung des Wissens in den Gesellschaftswissenschaften schon fortgeschritten ist.

[*] **Richard Münch**, Professor für Soziologie an der Universität Bamberg, hat uns diesen Beitrag zur Verfügung gestellt.

Er ist erstmals erschienen in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45/209, 2. November 2009, S. 10-16.

Siehe auch Kapitel 2 des Buches „Akademischer Kapitalismus – Über die politische Ökonomie der Hochschulreform“, 2011, edition suhrkamp 2633,

ISBN: 978-3-518-12633-2

459 Seiten, 18,00 Euro

[1] Vgl. J. Ben-David, *The Scientist's Role in Society*, Englewood Cliffs, N.J. 1971; R. Münch, *Die Struktur der Moderne*, Frankfurt a.M.: 1984/1992, S. 200-260; N. Luhmann, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 1991; R. Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*, Frankfurt a.M. 1991.

[2] Vgl. B. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Oxford und New York 1998.

[3] Vgl. M. Mauss, *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 1968; R.K. Merton, *The Normative Structure of Science*, in: R.K. Merton, *The Sociology of Science*, Chicago 1973, S. 267-278.

[4] Vgl. P. Bourdieu, *Homo academicus*, Frankfurt a.M. 1992.

[5] Vgl. F. Meier, *Die Universität als Akteur*, Wiesbaden 2009.

[6] Vgl. J.W. Meyer und B. Rowan, *Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony*, in: *American Journal of Sociology* 83 (2), 1977, S. 55-77.

[7] Vgl. M. Power, *The Audit Society*, Oxford 1997.

[8] Vgl. K.P. Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München, Zürich 2008, S. 88-103.

[9] Vgl. F. Donoghue, *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*, New York 2008.

[10] Vgl. D. Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, N.J. 2003.

[11] Vgl. R. Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co., Frankfurt a.M. 2009, S. 148-164.

[12] Vgl. J. Karabel, *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston 2005.

[13] Vgl. W.N. Espeland und M. Sauder, *Rankings and Reactivity. How Public Measures Recreate Social Worlds*, in: *American Journal of Sociology* 113(1), S. 1-40.

[14] Vgl. G.A. Berg, Lessons from the Edge: For-Profit and Nontraditional Higher Education in America. Westport, CT 2005.

[15] Vgl. F. Donoghue, The Last Professors.

[16] Vgl. R. Münch, Die akademische Elite, Frankfurt a.M., S. 205-296.

[17] Vgl. G.S. Becker, Human Capital, Chicago 1993.

[18] Vgl. S. Slaughter und G. Leslie, Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University, Baltimore und London 1997; S. Slaughter und G. Rhoades, Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education, Baltimore und London 2004; J. Washburn, University Inc. The Corporate Corruption of Higher Education, New York 2005.

[19] Vgl. T. Parsons und G.M. Platt, Die amerikanische Universität, Frankfurt a.M. 1990.

[20] Vgl. P. Weingart, Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist 2001.

Quelle: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=16573> - top