

# AK:BE-Rundbrief

20. Ausgabe - Mai 2014

## Hochschulzukunft in NRW

Aktueller Schwerpunkt des AK:BE ist der Entwurf eines neuen Landeshochschulgesetzes, den die Wissenschaftsministerin als "Hochschulzukunftsgesetz" vorgelegt hat. Sie will mit diesem Titel signalisieren, dass mit dem Gesetz eine Abkehr vom Kurs des "Hochulfreiheitsgesetzes", der 2006 durch den FDP-Minister Pinkwart eingeleitet wurde und mit dem Stichwort unternehmerische Hochschule gekennzeichnet ist. In Wirklichkeit aber würde mit dem Hochschulzukunftsgesetz dieser unternehmerische Kurs nur unmaßgeblich verändert - stellenweise sogar noch verschärft. Zusammen mit anderen Organisationen und Initiativen wurde ein offener Brief an die Ministerin gerichtet, in dem ihre Dialogbereitschaft eingefordert wurde. Dieser Dialog wird eröffnet mit der hier angekündigten Veranstaltung, zu der wir herzlich einladen.



**Arbeitskreis Zivilklausel  
der Universität Köln**

**attac KÖLN**  
Arbeitskreis Bildung & Erziehung

**Hochschulen in NRW -  
feindliche Übernahme aufgehoben?**

Info- + Diskussionsveranstaltung zum Entwurf eines  
neuen NRW Hochschulgesetzes mit:  
**Dr. Thomas Grünewald** (NRW Wi-Ministerium)  
**Agnes Kamerichs** (AK Zivilklausel)  
**Torsten Bultmann** (Bund demokratischer  
WissenschaftlerInnen)  
**Klaus Herrmann** (Uni Köln wissenschaftlicher MA)

**am 20.5. um 18 Uhr  
in der Uni Köln, Raum S 56**



### Inhalt

- **Offener Brief an die NRW-Wissenschaftsministerin vom 14.3.2014 zum Hochschulzukunftsgesetz** Seite 2
- **Flyer zur Veranstaltung am 20.5.2014** Seite 4
- **Brigitte Schumann**
- **Abschulung - "Sekundar- und Gesamtschulen werden deklassiert"** Seite 7
- **Neue Rhetorik macht Bildungsreform-Versprechen nicht besser** Seite 10
- **Jens Wernicke befragt Didaktikprofessor Jochen Krautz**
- **Valentin Merkelbach**
- **Bleibt Bayern der letzte Hort einer dreigliedrigen Schule?** Seite 13
- **Joachim Lohmann**
- **Ist die Dualität beruflicher und akademischer Bildung zukunftsfähig?** Seite 21
- **Birgit Schumann - Rezension**
- **"Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus" – ein Buch über die ganz normale Ausgrenzungspraxis deutscher Schulverhältnisse** Seite 29
- **AG Unterrichtsmaterialien bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung gegründet** Seite 31



14. März 2014

## Offener Brief

von zivilgesellschaftlichen und hochschulnahen Kräften zum Hochschulzukunftsgesetz der NRW-Landesregierung

an die Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Frau Svenja Schulze

nachrichtlich

-an die Ministerpräsidentin des Landes NRW, Frau Hannelore Kraft

-sowie an den Vorsitzenden des Landtagssausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung ,  
Herrn Arndt Klocke

### Sehr geehrte Frau Ministerin Schulze,

mit der Vorlage Ihres Entwurfs eines Hochschulzukunftsgesetzes (HZG) wurden Sie unmittelbar zur Zielscheibe heftiger Protestaktionen von Hochschulrektoren, Kanzlern, Hochschulräten und aus der Wirtschaft. Sie alle sind entschlossen, ihre aus dem Leitbildwechsel zur "unternehmerischen Hochschule" erwachsenen Privilegien und Machtpositionen mit allen Mitteln zu verteidigen. In völlig irrationaler Weise ist die Rede von einem "Hochschulmündigungsgesetz" und von einem "Krieg gegen die Hochschulen". An dem von Bertelsmanns Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) vorformulierten Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) aus der Ära Rüttgers/Pinkwart soll - unterstützt durch einen willfährigen Medienmainstream - mit aller Macht festgehalten werden.

Es soll also dabei bleiben, dass die Wirtschaft mit ihrer Dominanz in den Hochschulräten und über üppige Drittmittelfinanzierung maßgeblich Einfluss auf Fragestellungen und wissenschaftliche Erkenntnisprozesse nehmen kann. Die durch die entdemokratisierenden Auswirkungen des HFG und durch die "Freiheit" der Drittmittelgewährung gewonnene Machtstellung soll die Durchsetzbarkeit partikularer Wirtschaftsinteressen in der öffentlichen Institution Hochschule gewährleisten. Unter sinnentstellendem Bezug auf die "Freiheit der Wissenschaft" wollen Hochschulleitungen und Wirtschaftsvertreter eine letztlich wissenschafts- und gesellschaftsschädigende Ausrichtung der Hochschulen vorantreiben.

Von Ihrer Seite gab es auf die Protestkampagne hin Signale der Verständigungsbereitschaft und die Ankündigung von Entgegenkommen. Eine solche Kompromissbereitschaft geht aber in die falsche Richtung. Denn Ihr Gesetzentwurf enthält nicht zu viel, sondern deutlich zu wenig Abkehr von der unternehmerischen Hochschule und von dem seit 2007 geltenden Hochschulfreiheitsgesetz.

Mit dem HZG wollen Sie erklärtermaßen erreichen, dass - wie von kritischen Hochschulangehörigen und Gewerkschaften gefordert - die Hochschulen "ihren Beitrag zu einer nachhaltigen und friedlichen Welt" entwickeln, sich "friedlichen Zielen verpflichtet" sehen und "ihrer besonderen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung nach innen und außen" nachkommen (Teil I § 3 Abs. 6). Vergebens aber sucht man in Ihrem Entwurf nach Regelungen, die einen Weg zur Erreichung dieser Zielsetzungen aufzeigen oder gar entsprechende Gebote und Garantien bieten.

Stattdessen gibt es eine Fülle von Regelungen, die zeigen, dass mit Ihrem Gesetz keine der Pinkwartschen Positionen wirklich ernsthaft geräumt werden sollen, dass sogar noch punktuelle Verschärfungen vorgesehen sind. Nur wenig deutet darauf hin, dass Sie und die Landesregierung daran denken, mit dem HZG einen Richtungswechsel weg von der Politik der Vermarktlichung und Unternehmerrisierung der Hochschulen anzustreben. Nicht einmal Positionen der früheren rot-grünen Oppositionszeit - z.B. Ablehnung der Prekarisierung von Teilen des Hochschulpersonals durch entsprechende HFG-Regelungen - werden aufgegriffen und umgesetzt. Nur in vagen Ansätzen ist ein demokratisches Mitbestimmungssystem erkennbar. Die Regelungen zur vollmundig propagierten Transparenz, also zur Offenlegung der Inhalte von Drittmittelprojekten sind vage und leicht umgehbar. Weiterhin sollen Wettbewerb um Geld und Geldeinwerbung bestimmende Wirkungsfaktoren in der Hochschullandschaft sein.

Es darf aber nicht dabei bleiben, dass die Regeln des Bertelsmannschen New Public Management die Zukunft der Hochschulen bestimmen. Sie sind die konzeptionelle Grundlage des HFG, das vorrangig auf eine am Wettbewerb um Forschungsgelder orientierte Steuerung der Hochschulen abzielt. Das New Public Management hat nicht nur zu einem Verlust an Wissenschaftsfreiheit, sondern damit auch zu einer Verschlechterung der Qualität in der Lehre, zu erheblicher sach- und wissenschaftsfremder Mehrbelastung von wissenschaftlichem Personal und Studierenden, zur Entdemokratisierung und Schädigung der argumentativen Kultur der Hochschulen wie auch zur objektiven Verschlechterung arbeitsvertraglicher Bedingungen und berufsbiografischer Perspektiven geführt.

Wenn Sie aber das Leitbild der unternehmerischen Hochschule wirklich überwinden wollten, müsste Ihr Entwurf einer gänzlich anderen Logik wissenschaftlicher Autonomie und akademischer Zusammenarbeit Raum geben. Träger dieser Autonomie wären nicht die Hochschulleitungen und unternehmerischen Drittmittelgeber, sondern die Subjekte des

Wissenschaftsprozesses und die Träger wirklicher Wissenschaftsfreiheit, nämlich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Studierenden sowie die MitarbeiterInnen aus Technik und Verwaltung.

Ihr HZG-Entwurf müsste dem Erfordernis einer Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung Rechnung tragen, also zu einer friedlichen, demokratischen, sozialen Entwicklung der Welt sowie zur Bildung mündiger Persönlichkeiten beitragen. Die Ziele von Forschung und Lehre müssten von allen Akteuren der Hochschulen gemeinwohlorientiert bestimmt werden. Geweckt und gefördert werden müsste das Engagement der Studierenden für aktives Mitgestalten einer humanen Gesellschaft.

Da Ihr HZG-Entwurf dies alles nicht bietet, können die vorgeblich empörten Protestierer aus den Hochschulleitungen und der Wirtschaft eigentlich ganz gut mit dem Gesetz leben. Es geht ihnen aber offenbar um etwas ganz anderes: Jeder Gedanke, es könnte Alternativen zur unternehmerischen Hochschule geben, ja auch nur Ansätze einer Debatte darüber, dass und wie Gesellschaft und Politik auf ein steuerfinanziertes Wissenschaftssystem legitimerweise Einfluss nehmen könnten, sollen offenbar im Keim erstickt werden. Man fürchtet die Einleitung eines politischen Diskurses über die Rolle der Hochschule in einer demokratischen Gesellschaft, an dessen Ende eine generelle Debatte über den normativen und ökonomischen Kontext neoliberaler Entdemokratisierung und weitaus konsequentere Lösungen als die in der aktuellen HZG-Fassung vorgesehenen stehen könnten. Denn eine Hochschulreform, die eindeutig das Ziel allgemeinwohlorientierter Bildung und Wissenschaft sowie die dazu erforderlichen Verbesserungen verfolgt, würde die Unterstützung großer Teile der Gesellschaft und der Hochschulen finden.

Wir fordern Sie auf, sich dem reaktionären und erpresserischen Druck von Hochschulleitungen und Wirtschaftsvertretern nicht zu beugen. Lassen Sie als der Bevölkerung verpflichtete Ministerin eine von partikularen Wirtschaftsinteressen bestimmte Indienstnahme der öffentlichen Institution Hochschule nicht weiter fortbestehen. Suchen Sie die Kommunikation und Kooperation mit allen hochschulischen Akteuren.

Überarbeiten Sie in diesem Rahmen Ihren HZG-Entwurf dahingehend,

- dass er tatsächlich eine Abkehr vom neoliberalen Leitbild der unternehmerischen Hochschule bewirkt,
- dass demokratische Strukturen eine gleichberechtigte Mitbestimmung und Partizipation aller am Wissenschaftsprozess Beteiligten und rechtlich gesicherte, entprekarierte Beschäftigungsverhältnisse garantieren,
- dass die Hochschulen im erforderlichen Umfang öffentlich finanziert und von der Abhängigkeit von externen Geldgebern befreit wird,
- dass die Gestaltung des Studiums in den Hochschulgremien selbst festgelegt wird - frei von sinnentleerter Modularisierung, Bepunktung, Beschränkung des Masterzugangs und von anderen Studienrestriktionen
- und dass die Bedingungen für eine Realisierung der in Teil I §3 Abs. 6 benannten Aufgaben und Zielvorstellungen einer an Frieden und Nachhaltigkeit orientierten Hochschule Gestaltungskraft gewinnen können.

Wir wären Ihnen sehr verbunden, wenn Sie nicht nur den Hochschulleitungen und Wirtschaftsvertretern, sondern auch uns als zivilgesellschaftlichen Verfassern dieses Briefes die Gelegenheit zu Gesprächen über ihren Gesetzesentwurf und unsere Vorstellungen böten. So werden wir Sie in den nächsten Tagen zu einer Diskussionsveranstaltung an der Kölner Uni einladen, mit der ein solcher Dialog eingeleitet werden kann.

**Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler - BdWi**

**Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften - fzs**

**Attac NRW**

**CBG - Coordination gegen Bayer-Gefahren**

**LSV-NRW - Landeschülervertretung NRW**

**GEW-Studis - Landesausschuss der Studentinnen und Studenten in der GEW NRW**

**Arbeitskreis Zivilklausel der Universität Köln**

**Arbeitskreis Bildung & Erziehung bei Attac Köln - AK:BE**

Kontakt und Information:

Torsten Bultmann, BdWi - [bultmann@bdwi.de](mailto:bultmann@bdwi.de)

Oswald Pannes, AKBE [oswaldpannes@gmx.de](mailto:oswaldpannes@gmx.de)



# Hochschulen in NRW - feindliche Übernahme aufgehoben?

Hat das Hochschulzukunftsgesetz das Potential zur Demokratisierung  
von Unis und FHs?

Als 2006 der NRW-Wissenschaftsminister Pinkwart (FDP) die Unis und FHs des Landes mit dem Hochschul"freiheits"gesetz in den Unternehmerische-Hochschule-Modus schaltete, leitete dies eine Entwicklung ein, die einer feindlichen Übernahme gleichkam. Fortan standen nicht mehr Qualität von Forschung und Lehre, gesellschaftliche Verantwortung und Gemeinwohlorientierung der Wissenschaft im Vordergrund. Vielmehr hatten jetzt betriebswirtschaftliche und wettbewerbsbezogene Aspekte sowie vor allem die Dritt-mittelakquise Vorrang – eben die unternehmerische Ausrichtung der Hochschulen. Damit ging einher, dass die Beschäftigungsverhältnisse großer Teile der Hochschulangestellten massiv prekariert wurden. Ungeschminkt rühmte die konservative "Welt am Sonntag" die Auswirkungen des Hochschul"freiheits"gesetzes: „Seit 2006 sind Rektoren, Kanzler und Hochschulratsmitglieder in NRW so selbstbestimmt und privilegiert wie in keinem anderen Bundesland. Nirgendwo sonst können sie freier über Ausrichtung, Personal, Geldanlagen oder ihr Gehalt entscheiden. Wer sie aus diesem Arkadien vertreiben wollte, provozierte maximalen Widerstand der 37 zu allem entschlossenen Hochschulleiter.“ (WAMS 23.03.2014.)

Dieser unternehmerischen Ausrichtung aber will nun die NRW-Wissenschaftsministerin Svenja Schulze, so versichert sie, entgegenwirken. "Bildung ist ein gesellschaftlicher Auftrag und muss für alle offen stehen." erklärte sie am 10. April in der ersten Lesung ihres Entwurfs eines Hochschulzukunftsgesetzes im Landtag. Der Satz lässt hoffen. Und auch im Gesetzentwurf selbst gibt es ermutigende Formulierungen: "Die Hochschulen entwickeln ihren Beitrag zu einer nachhaltigen und friedlichen Welt. Sie sind friedlichen Zielen verpflichtet und kommen ihrer besonderen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung nach innen und außen nach", heißt es da (§ 3 Abs.6) – und: "Die gesellschaft-liche Verantwortung und demokratische Mitbestimmung werden sowohl im Verhältnis zwischen Land und Hochschulen als auch innerhalb der Hochschulen selbst gestärkt." (Präambel, B. Lösungen, S. 2/343.)

Das neue Gesetz soll also nach dem Bekunden der Ministerin Schluss machen mit den fatalen Auswirkungen des ökonomischen Ungeists, der mit dem bis dato geltenden Hochschul"freiheits"gesetz von 2006 in die NRW-Hochschulen einzog. In einer

## Informations- und Diskussionsveranstaltung am 20. Mai 2014, um 18 Uhr in Raum S 56 (Philosophikum),

also kurz vor der zweiten Lesung des Hochschulzukunftsgesetzes, soll überprüft werden, ob es den proklamierten Ansprüchen gerecht wird und Mindeststandards für eine demo-kratische Hochschulentwicklung entspricht. Wir werden mit

### Dr. Thomas Grünwald (NRW-Wissenschaftsministerium),

der direkt an der Erstellung des Entwurfs beteiligt war, diskutieren. Mit auf dem Podium werden

**Agnes Kamerichs (AK Zivilklausel), Torsten Bultmann (Bund demokratischer WissenschaftlerInnen)  
und Klaus Herrmann (Uni Köln, wiss. Mitarbeiter)**

sitzen. Alle Anwesenden sind eingeladen, kritische Fragen zu stellen und sich an der Debatte zu beteiligen.

Jede und jeder ist zur Teilnahme eingeladen. Der Eintritt ist frei.

In der Veranstaltung sollen unter anderem die folgenden Punkte thematisiert werden:

**Studium:** Statt die einengenden Bachelor/Masterstudiengänge grundlegend zu reformieren und z.B. allen ein Masterstudium zu ermöglichen, sollen Zwangsexmatrikulationen (bei langem Studium) als neue Restriktion eingeführt werden. Wir wollen diskutieren, inwiefern dies demokratischschädigend ist und was für die Ermöglichung eines kritischen, weltzugewandten Studiums realisiert werden müsste.

**Demokratie/Hochschulrat:** Seit 2007 sind die höchsten Entscheidungsgremien der Hochschulen die wirtschaftlich dominierten und undemokratischen Hochschulräte. Nach der Abwahl von schwarz-gelb erklärte die neue rot-grüne Landesregierung, die Hochschulräte abschaffen zu wollen. Der Druck von Unternehmensseite und Hochschulleitungen hat dazu geführt, dass davon keine Rede mehr ist. Wir wollen daher diskutieren, warum eine demokratische und argumentative Kultur statt Top-Down-Management-Strukturen und Einflüssen von Seiten der Wirtschaft für eine verantwortliche Wissenschaft notwendig sind.

**Transparenz von Forschung mit Mitteln externer Geldgeber:** Im ersten Entwurf für das neue Hochschulgesetz war vorgesehen, dass der Inhalt von Forschungsvorhaben, die von der Wirtschaft oder von Stiftungen finanziert werden, ebenso wie die Geldgeber öffentlich transparent gemacht werden müssen. Auf Grund lautstarker Proteste von Hochschulleitungen und aus der Wirtschaft, ist dieser Passus in der aktualisierten Version des Gesetzesentwurfes entscheidend geschwächt und nun faktisch zahnlos: Eine Offenlegung von Forschungsvorhaben soll erst nach Abschluss der Projekte erfolgen und auch nur dann, wenn sie keinen Geschäftsgeheimnissen widerspricht. Das ist nichts anderes als ein Freibrief zur Vermeidung öffentlicher Kontrolle.

**Prekäre Beschäftigung:** Kurzfristige und schlecht bezahlte Beschäftigungsverhältnisse der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen sind an den Hochschulen mittlerweile der Normalfall. Dies bedeutet eine Zunahme des Anpassungsdrucks und behindert Kollegialität. Artikuliertes Ziel des Gesetzesentwurfes ist, für langfristige und gut bezahlte Stellen zu wirken. Aber wie soll das gehen, wenn das Gesetz „kostenneutral“ umgesetzt werden soll?

Am 14. März haben sich sechs zivilgesellschaftliche und hochschulnahe Organisationen und Initiativen mit einem offenen Brief an die NRW-Wissenschaftsministerin Svenja Schulze gewandt. Darin werden die hier genannten Kritikpunkte ausgeführt und entsprechende Dialogbereitschaft eingefordert. Mit der Teilnahme von Dr. Thomas Grünwald aus dem Wissenschaftsministerium an unserer Veranstaltung am 20. Mai wird dieser Dialog eingeleitet.

Unter dem Motto "Für eine demokratische Hochschulverfassung und eine Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung" hat am 10. März der NRW-Landesverband der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit 50 erstunterzeichnenden ProfessorInnen eine Unterschriftensammlung für eine tiefgreifende Überarbeitung des vorliegenden Gesetzesentwurfes gestartet.

Der offene Brief ist zu finden unter:

[http://attac-bildung-erziehung.de/wp-content/uploads/2011/07/Offener-Brief\\_19.31.pdf](http://attac-bildung-erziehung.de/wp-content/uploads/2011/07/Offener-Brief_19.31.pdf)

Die GEW-Kampagne kann von allen unterzeichnet werden unter:

<http://gewstudisnrw.blogspot.de/2014/03/11/unterschriftenaktion-fuer-eine-demokratische-hochschulverfassung-und-eine-hochschule-in-gesellschaftlicher-verantwortung/>

Ein aktuelles Dossier mit Informationen und Stellungnahmen zum Entwurf des NRW Hochschulzukunftsgesetz bietet Labournet unter:

<http://www.labournet.de/politik/alltag/ausbildung/studium/hochschulzukunftsgesetz-nrw/>



**Brigitte Schumann**

Abschulung

## **"Sekundar- und Gesamtschulen werden deklassiert"**

**Ohne Abschaffung der Abschulung wird die Bildungspolitik in NRW unglaublich**

(red) Aus durchschnittlich jeder zweiten Realschul- und Gymnasialklasse in Deutschland wurde im Schuljahr 2010/11 ein Schüler abgeschult. Die Zahlen variieren von Bundesland zu Bundesland. Ist mit dem zweigliedrigen Schulsystem und dem Inklusionsauftrag möglicherweise ein Ende der bildungsbiografischen "Rolltreppe abwärts" in Sicht? Brigitte Schumann zur Situation in Nordrhein-Westfalen.

Hinter dem bürokratischen Terminus "Abschulung" verbirgt sich die in Deutschland gängige, im Ausland hingegen unübliche Praxis, Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwächen aus ihrer gewohnten Schulgemeinschaft auszuschließen und auf andere Schulformen mit geringerem Leistungsanspruch abzuschieben. In unserem hierarchisch gegliederten Schulsystem machen die Gymnasien und Realschulen davon reichlich Gebrauch. Statt die Abschulungspraxis nicht zuletzt auch wegen ihrer Unvereinbarkeit mit dem staatlichen Inklusionsauftrag endlich zu beenden, hat das nordrhein-westfälische Schulministerium fast zeitgleich mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Inklusion in Schulen die Aufnahmeverpflichtung für abgeschobene Schülerinnen und Schüler auf die Gesamtschulen und Sekundarschulen ausgeweitet.

### **Abschulung schadet den betroffenen Kindern und Jugendlichen**

Der erzwungene Schulwechsel ist ebenso wie die Rückstellung, die Klassenwiederholung und die Sonderschulüberweisung eine auf die Sicherung fiktiver Homogenität ausgerichtete Selektionsmaßnahme. Wir wissen aus der Schulforschung, dass mit all diesen institutionellen Maßnahmen die Betroffenen beschämt und beschädigt werden. "Produziert werden damit Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens, des Ausgeschlossenwerdens", so Prof. Tillmann. Nicht selten beginnt für die Kinder und Jugendlichen, die in grob irreführender Weise behördlich als "Rückläufer" bezeichnet werden, die bildungsbiografische "Rolltreppe abwärts".

Diese deutsche Form der Durchlässigkeit "nach unten" hat in der Vergangenheit die Hauptschule zum Auffangbecken für die in und an den gegliederten Schulformen Gescheiterten werden lassen. Sie hat im Ergebnis wesentlich zur unaufhaltsamen institutionellen und pädagogischen Krise der Hauptschule beigetragen, die immer mehr Bundesländer zur Einführung der Zweigliedrigkeit veranlasst. Aktuell konnten Wissenschaftler im Bildungsbericht Ruhr (2012) errechnen, dass sich die Zahl der im 5. Schuljahr aufgenommenen Hauptschüler durch Abschulung bis zum 9. Schuljahr in NRW mehr als verdoppelt, während das Gymnasium in NRW im gleichen Zeitraum 6% seiner Schüler abgibt. Für die abgebenden Schulen ist die Abschulung profitabel. Sie gewinnen einen Stellenüberhang, denn die Lehrerstellenanteile der abgeschobenen Schülerinnen und Schüler folgen diesen eben nicht automatisch zu den neuen Schulen, sondern bleiben rechnerisch an den abgebenden Schulen.

### **Verwaltungsvorschriften verfügen radikalen Politikwechsel**

Mit der Entscheidung des Schulministeriums wird die unverantwortliche Praxis der Abschiebung nicht nur fortgesetzt und weiterhin belohnt. Es verändert sich grundlegend auch die systemische Stellung der Sekundarschule und der Gesamtschule im Verhältnis zur Realschule und zum Gymnasium in NRW. Als integrierte Schulformen, die der Praxis des längeren gemeinsamen Lernens verpflichtet sind, werden sie entgegen ihrem Selbstverständnis und pädagogischen Auftrag für die Abschulung in Anspruch genommen und sollen für exkludierte Schülerinnen und Schüler zuständig sein, die Gymnasien und Realschulen als "schlechte" Schüler nicht mehr gebrauchen können. Mit dieser Funktionalisierung für die Selektion des gegliederten Schulsystems wird ihre pädagogische Arbeit öffentlich abgewertet.

Herbeigeführt wurde die radikale Veränderung durch eine einfache Neufassung der Verwaltungsvorschriften (VV) zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Sek. I (APO-SI). Das Ministerium konnte so die folgenreiche Entscheidung ohne Beteiligung des Schulausschusses im Düsseldorfer Landtag im Alleingang treffen. Auch Stellungnahmen der bei gewichtigen Schulangelegenheiten anzuhörenden Verbände mussten nicht eingeholt werden. Erst nach Vollzug wurde diese Änderung mit der Veröffentlichung im Juli-Amtsblatt 2013 kommuniziert.

Es bedarf keiner hellseherischen Fähigkeiten um festzustellen, dass die Verwaltungsvorschriften mit ihrer negativen Wirkung auf Gesamtschulen und Sekundarschulen zu allererst in den Kommunen zur Anwendung kommen, die über keine Hauptschule mehr verfügen oder die neben dem Gymnasium nur noch eine Gesamtschule oder eine Sekundarschule besitzen. Die neuen Vorschriften passen sich den schulstrukturellen Veränderungen mit dem Trend zur Zweigliedrigkeit in NRW an und gehen dabei voll zu Lasten der integrierten Schulformen.

## **Gesamtschulen protestieren gegen Vertrauensbruch**

Die Vertreter der Gesamtschulen sind von dieser Nacht- und Nebelaktion kalt erwischt worden. Entsprechend heftig fiel auch ihr Protest aus. In einem Offenen Brief hat sich die Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen in NRW (SLV GE) an Schulministerin Sylvia Löhrmann gewendet und sowohl das Verfahren als auch die Entscheidung scharf kritisiert. In dem Brief heißt es u.a.: "Dass jetzt auch Sekundar- und Gesamtschulen explizit verpflichtet werden, als Auffangbecken für abgeschulte Schülerinnen und Schüler aus Realschulen und Gymnasien herzuhalten (notfalls durch die Einrichtung paralleler Auffangklassen) ist neu und widerspricht aus unserer Sicht der bisherigen bildungspolitischen Leitlinie der Landesregierung in eklatanter Weise. Alle Erklärungen zum Wert und zur Bedeutung der Schulformen des längeren gemeinsamen Lernens verlieren an Glaubwürdigkeit, drohen die vorliegenden VV diese Schulformen doch zu deklassieren und in die Rolle der Hauptschule zu drängen, deren Schicksal hinlänglich bekannt ist."

Auch die GEW hat dazu in einem Schreiben an das Ministerium kritisch angemerkt, dass eine solch gravierende Veränderung nicht auf dem Wege eines reinen Verwaltungsaktes entschieden werden durfte, "denn damit werden die integriert arbeitenden Schulformen Sekundarschule und Gesamtschule vollständig in das gegliederte System eingeordnet und der Realschule und dem Gymnasium untergeordnet".

Ein Vertrauensbruch besteht in mehrfacher Hinsicht. Schon der Koalitionsvertrag, den die rot-grüne Landesregierung 2010 abgeschlossen hat, verspricht, dass alle Schulformen eine "Kultur des Behaltens" entwickeln sollen. Darin ist nachzulesen: "Längeres gemeinsames Lernen macht unser Bildungssystem gerechter und leistungsstärker. Es ist ein Baustein auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Die Aufgabe des gemeinsamen Lernens stellt sich allen Schulen. Jede Schule muss alle aufgenommenen Schülerinnen und Schüler zu einem Abschluss führen. Ein Wechsel der Schulform ist nur noch auf Antrag der Eltern möglich." Die vom Schulministerium einberufene Bildungskonferenz hat 2011 ebenfalls als gemeinsame bildungspolitische Empfehlung formuliert: "Jede Schule übernimmt die Verantwortung für den Bildungsweg der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Es ist Aufgabe und Zielsetzung der Schule, gemeinsam mit den Eltern, die von ihr aufgenommenen Kinder und Jugendlichen unter Wahrung der Bildungsstandards zumindest zum ersten von ihr angebotenen Abschluss (Sekundarstufe) zu führen." Lediglich der Elternverband der Gymnasien stimmte dagegen.

## **Auch das Gymnasium anschlussfähig machen für den Weg zu Inklusion**

Inklusion beginnt nicht erst mit der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in die allgemeine Schule, sondern damit, alle einmal aufgenommenen Schülerinnen und Schüler zu behalten, sie zu fördern und ihnen in Anerkennung ihrer Unterschiedlichkeit gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht und am Schulleben zu ermöglichen. Derzeit können Gymnasien sich allerdings bei einer Abschlusung noch darauf zurückziehen, dass der Schulwechsel ganz im Interesse der Betroffenen sei, wenn sie geltend machen, dass diese das Abitur nicht erreichen können. In NRW werden nämlich alle anderen Bildungsabschlüsse am Gymnasium nicht vergeben.

Dieser Umstand führt auch zu der makaberen Situation, dass zieldifferent lernende Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in dem Augenblick das Gymnasium verlassen müssen, wenn sie keinen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf mehr haben und den Hauptschulabschluss anstreben. Um solche widersinnigen Brüche zu vermeiden, hat die Stadt Köln in ihrem Inklusionsplan ausdrücklich angemahnt, dass das Schulministerium diesbezüglich schulrechtliche Anpassungen vorzunehmen habe.

Mit der Verpflichtung für NRW, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, ist die Anwendung des Selektionsprinzips widersinnig und muss als Barriere auf dem Weg zu Inklusion beseitigt werden. Wie will man beispielsweise gegenüber einem Schüler mit Hauptschulempfehlung und dessen Eltern die Tatsache rechtfertigen, dass er im Vergleich zu einem zieldifferent lernenden Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf schlechtere Chancen auf Aufnahme in das Gymnasium hat? Wie inklusiv ist das denn?

## **Wie halten es andere Bundesländer mit Abschlusungsverboten?**

Von besonderem Interesse bezüglich dieser Fragestellung sind die westdeutschen Bundesländer, die in jüngster Zeit ihre mehrgliedrigen Schulsysteme zu zweigliedrigen verschlankt haben. Dazu zählen Bremen, Hamburg und Berlin. In allen drei Stadtstaaten vergibt das Gymnasium formalrechtlich alle Abschlüsse. Mit der Einführung der Berliner Schulreform vor drei Jahren können die Eltern im Anschluss an die sechsjährige Grundschule zwischen dem Gymnasium und der Integrierten Sekundarschule wählen. In einer schriftlichen Förderprognose der Grundschule erhalten die Eltern eine Orientierung für ihre Wahl. In diesem Jahr kommt ein verpflichtendes Beratungsgespräch mit einem Gymnasium neu hinzu, wenn ein Kind mit einer Durchschnittsnote von 3,0 oder schlechter ein



Gymnasium besuchen will. Bei Übernachfrage entscheidet für ein Drittel der Schülerinnen und Schüler das Losverfahren über die Aufnahme.

Wer die Klasse 7 als Probejahr erfolgreich absolviert, darf nicht mehr gegen den Willen der Eltern vom Gymnasium abgeschult werden. Diese Regelung hat jedes Jahr Massenabschiebungen am Ende von 7 ausgelöst. Im letzten Schuljahr waren z.B. 650 Schülerinnen und Schüler davon betroffen. Damit nicht alternativlos so genannte Rückläuferklassen an Sekundarschulen mit ausschließlich frustrierten und demotivierten Schülerinnen und Schülern gebildet werden müssen, wurde die Höchstfrequenz im 7. Jahrgang für die Integrierte Sekundarschule von 26 auf 25 Schüler abgesenkt. So sollen in einem begrenzten Umfang Aufnahmekapazitäten in den bestehenden Sekundarschulklassen für Schülerinnen und Schüler vorgehalten werden, die das Gymnasium verlassen müssen. Ob die bezirklichen Schulträger von dieser Regelung Gebrauch machen, liegt in ihrer Verantwortung und hängt ab von den Schulplatzkapazitäten und den Schulwechslerzahlen des jeweiligen Bezirks. Angesichts dieser beschämenden Verhältnisse für eine große Gruppe von Schülerinnen und Schülern ist Berlin alles andere als ein Vorzeigemodell. Zudem führt die Regelung zwangsläufig zu einer Deklassierung der Integrierten Sekundarschule.

Auch in Hamburg gilt das Elternwahlrecht. Eltern wählen seit 2010 zwischen Gymnasium und Stadtteilschule nach Klasse 4 der Grundschule. Mit Stolz verteidigt Schulsenator Rabe die Übergangsregelung damit, dass fast alle Fünftklässler (ca. 98 %) an dem Gymnasium ihrer Erstwahl aufgenommen werden können. Mit der Einführung dieser Reform ist die Übergangsquote zum Gymnasium stark gestiegen und überschreitet die Zahl der von den Grundschulen ausgestellten gymnasialen Empfehlungen. Für das Schuljahr 2013/14 lag die Anmeldequote für die Stadtteilschule bei 46, 4 % und für das Gymnasium bei 52, 6%.

Im Übergang von Klasse 6 nach 7 ziehen die Gymnasien jedoch die Leistungsschraube stark an, denn danach müssen sie die Kinder offiziell bis Klasse 10 ohne die Möglichkeit der Klassenwiederholung behalten. Die große Zahl der Eltern, die nach Auskunft der GEW ihre Kinder "freiwillig" abmelden und zur Stadtteilschule schicken, spricht Bände. Leider werden die Abmeldungen statistisch nicht erfasst. Dadurch, dass die Stadtteilschulen letztlich alle abgeschobenen Kinder aufnehmen müssen, bildet sich auch in Hamburg eine Zwei-Klassen-Struktur in der Schullandschaft heraus.

In Bremen ist die Aufnahmekapazität der Gymnasien auf ca. 20 % eines Altersjahrgangs beschränkt. Das ermöglicht den Gymnasien, sich die Schülerinnen und Schüler auszuwählen, die über dem Regelstandard abgeschnitten haben. Eine Abschlussschulung der einmal aufgenommenen Schülerinnen und Schüler zu der Oberschule ist zu keinem Zeitpunkt vorgesehen. Die Gymnasien müssen die Verantwortung für ihre Schülerinnen und Schüler übernehmen und dafür sorgen, dass sie die ihnen bestmöglichen Abschlüsse erreichen. Sie sind aufgefordert, Förderkonzepte zu entwickeln, um allen Lernenden gerecht zu werden.

Können Leistungsdefizite trotz individueller Förderung nicht abgebaut werden, kann auf Antrag der Eltern eine Klasse wiederholt oder zur Oberschule gewechselt werden. Nach Auskunft der Bildungsverwaltung zeigt die Abgängerquote nur eine leicht erhöhte Tendenz im 7. Jahrgang. Gründe für die Abmeldung werden allerdings nicht erhoben.

Im Vergleich der drei Stadtstaaten überzeugt allein das Bremer Modell. Bremer Schülerinnen und Schülern bleiben Abschlussschulung und damit verbundene Beschädigungen erspart. Gymnasium und Oberschule können als gleichwertige Bildungsgänge öffentlich wahrgenommen werden.

### **Was muss in NRW geschehen?**

Ein generelles Abschlussschulungsverbot wie in Bremen ist unumgänglich, wollen Landesregierung und Schulministerin ihre bildungspolitische Glaubwürdigkeit nicht verspielen. Mit Beteiligung des Landtags und der Verbände muss eine zügige Überarbeitung der APO-SI in Angriff genommen werden, die ernst macht mit der "Kultur des Behaltens" auch für Gymnasien und Realschulen. Sie muss die Abschlussschulung von Schülerinnen und Schülern durch geeignete Laufbahnregelungen an den Realschulen und Gymnasien "überflüssig und unstatthaft" machen, wie es die Schulleitervereinigung der Gesamtschulen in ihrem Offenen Brief an die Ministerin fordert.

### **Zur Person**

Dr. Brigitte Schumann war 16 Jahre Lehrerin an einem Gymnasium, zehn Jahre Bildungspolitikerin und Mitglied des Landtags von NRW. Der Titel ihrer Dissertation lautete: "Ich schäme mich ja so!" - Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle" (Bad Heilbrunn 2007). Derzeit ist Brigitte Schumann als Bildungsjournalistin tätig.

16.01.2014





# Neue Rhetorik macht Bildungsreform-Versprechen nicht besser

**Jens Wernicke befragt Didaktikprofessor Jochen Krautz über aktuelle "Bildungsreformen" und die katastrophale Situation im Bildungsbereich (05.10.2013)**

Prof. Dr. Jochen Krautz ist Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal und arbeitet neben kunstpädagogischen und fachdidaktischen Fragestellungen insbesondere zur Analyse und Kritik der Bildungsreformen seit PISA und Bologna. Er ist Beiratsmitglied der Gesellschaft für Bildung und Wissen.

*Herr Krautz, Sie haben vor rund zwei Jahren mit einem Artikel in der FAZ ganz schön für Aufruhr gesorgt, als Sie darauf aufmerksam machten, dass unser Bildungssystem zunehmend der demokratischen Kontrolle entzogen und in die Hand von Stiftungen, Lobbygruppen und internationalen Organisationen gelegt wird. Hat sich die Lage denn inzwischen ein wenig entschärft?*

Jochen Krautz: Ja. Ich hatte damals dargestellt, dass die Bildungsreformen im Gefolge von PISA und Bologna maßgeblich mit Mitteln sogenannter "Soft Governance" durchgesetzt wurden. Zu Deutsch: mit nicht demokratisch legitimer Einflussnahme. Maßgeblich sind dabei die OECD mit den PISA-Tests und die EU mit der Bologna-Reform. Unterstützt und vorangetrieben werden diese Prozesse von Stiftungen und Lobbygruppen, in Deutschland vor allem von der Bertelsmann Stiftung. Dabei weiß etwa die OECD selbst sehr genau, dass sie gar keine legitimen Einflussmöglichkeiten auf nationale Bildungspolitik hat. Daher arbeitet sie auch mit der "naming and shaming"-Technik. "PISA-Verlierer" werden an den medialen Pranger gestellt, "PISA-Gewinner" hingegen gefeiert und gelobt. So übt man Druck auf eigentlich souveräne Staaten aus.

Der hierdurch inszenierte "PISA-Schock" hinterließ zudem ein reflexives Vakuum, in dem man sich bereitwillig nach dem mit PISA gelieferten funktionalistischen Konzept von Bildung richtete, um die vermeintliche "Schmach" wettzumachen. Das OECD-Konzept impliziert aber normative Ideen und ein ökonomistisches Menschenbild, das mit dem personalen Menschenbild, das unseren Verfassungen und Richtlinien zugrunde liegt, nicht viel zu tun hat.

Zudem hatte ich auf ein wichtiges Strategie-Papier der Bertelsmann Stiftung verwiesen, das Regierungen instruiert, wie sie Reformen auch gegen den Willen der Bürger und Beteiligten durchsetzen können. Das kann man etwa am Bologna-Prozess sehr genau nachvollziehen, an dessen Umsetzung das von der Bertelsmann Stiftung mitgetragene CHE ja maßgeblich beteiligt war. Die hierbei genutzten Strategien der Spaltung und Zersetzung von Opposition funktionieren leider bis heute sehr gut. Auch weil man sehr gezielt an den Interessen, Wünschen und Ängsten der verschiedenen Gruppen angesetzt und diese gegeneinander ausspielt.

Ich würde also sagen: Das kritische Bewusstsein über derlei Prozesse und die sie treibenden Akteure hat in letzter Zeit sehr wohl zugenommen, wirkliche Einflüsseinbußen hat die "Bildungsreformerlobby", die Bildung konzeptionell wie strukturell unter ökonomischen Gesichtspunkten führen will, dadurch bisher aber nicht hinnehmen müssen. Nach Standards, Tests und Kompetenzen ausgerichtete Bildungsreformen haben keinen Nutzen für die Bildung

## **Und was stimmt Sie eher positiv?**

Jochen Krautz: Nun, da ist zum einen die Tatsache, dass Lehrer und Wissenschaftler zunehmend skeptisch gegenüber den undemokratischen und bildungswidrigen Steuerungsversuchen werden und immer wieder und immer mehr auch selbst Position beziehen. Und da sind zum anderen die zunehmenden Verwerfungen, die all diese Reformen erzeugen. Deren negative pädagogische, soziale, politische und wirtschaftliche Effekte werden zunehmend sichtbar. Auch hierdurch kommt manch einer - auch in der Wirtschaft - inzwischen ins Nachdenken.

*Welche negativen Effekte meinen Sie?*

Jochen Krautz: Unlängst hat etwa ein offizieller Bericht, den das Bildungsministerium in Österreich selbst in Auftrag gegeben hat, in aller Deutlichkeit das Scheitern der nach Standards, Tests und Kompetenzen ausgerichteten Bildungsreformen attestiert.

Er kam zu dem Schluss, es gäbe keine empirischen Nachweise, dass diese der Bildungsqualität irgendwie von Nutzen sind. Im Gegenteil führen standardbasierte Tests und Kompetenzorientierung mittels eines zunehmenden Teaching-to-the-Test immer mehr weg vom verstehenden Lernen und damit schließlich zu einem Bildungsabbau, zu etwas also, das man aus Amerika schon seit langem kennt und weiß, aber natürlich nicht wahrhaben wollte.

*Und warum gehen die Reformversprechungen dennoch immer weiter?*

Jochen Krautz: Ein Aspekt scheint mir, dass die Strategen der indirekten Steuerung inzwischen dazugelernt haben. Das ökonomistische Neusprech, dessen sie sich bisher bedienten, wurde in der letzten Zeit zurückgefahren, weil es zunehmend weniger überzeugte und in die Kritik geriet. Sie hören heute immer weniger von "Humankapital", "Output-Orientierung", "Qualitätsmanagement" etc. Statt solchem Manager-Kauderwelsch trifft man nun aber verstärkt auf kinderfreundlich klingende Reformeuphorie, die irgendwo zwischen reformpädagogischem Kitsch, antipädagogischen Versatzstücken und neuer Methodenlehre schwankt, letztlich aber wohl neue Rhetorik für alte Reformziele und nicht minder ökonomistische Hintergrundmodelle ist.

Stichworte sind dabei nun vor allem "selbstgesteuertes Lernen", "Selbstorganisation", "offener Unterricht", "Lernlandschaften", "Individualisierung", "jedem Kind sein dies und das", "gehirngerechtes Lernen", "Potenzialentfaltung" usw. usf.

*Das klingt in der Tat alles sehr verführerisch, weil es ans Herz greifen soll. Wer will da etwas dagegen haben? Ja, was soll man gegen selbstgesteuertes Lernen haben? Wieso verkleidet sich hier ökonomistischer Ungeist in einem humanistischen Gewand?*

Jochen Krautz: Beim "selbstgesteuerten Lernen" hören wir an der Oberfläche Selbstständigkeit und damit verbunden Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit etc. Also alles Ziele, die man gut teilen kann. Wie aber soll das erreicht werden? Die Protagonisten mit ihren "Modellschulen" zeigen es: In großraumbüroähnlichen "Lernateliers" sitzen die Schüler an einzelnen Arbeitsplätzen und arbeiten ihre Arbeitsblätter nach Wochenplänen ab. Es gibt Computer für jeden und jeden Tag einen "Input" vom "Lerncoach", so heißen dann die Lehrer. Die seien nun vor allem "Lernbegleiter", und üben also, so die unterschwellige Botschaft, nicht mehr normierenden Zwang im "Frontalunterricht" aus.

All das führt aber nicht notwendig zu wirklicher Selbstständigkeit, sondern in der Situation real existierender öffentlicher Schulen viel eher in ein Setting aus Verwahrlosung und modernisierter Selbststeuerung, was so ziemlich das Gegenteil von Selbstständigkeit darstellt. Denn die Schüler arbeiten nach wie vor nach von außen gesetzten Vorgaben. Sie bewerten sich nun aber selbst, indem sie ihre "Kompetenzen" in Raster eintragen, womit sie die ihnen von außen vorgegebene Bewertung jedoch nur selbst nachvollziehen.

Herrschaft verschwindet also nicht, sondern wird vielmehr unsichtbar gemacht und von den Kindern und Jugendlichen, denen man das dann als "Freiheit" verkauft, schlicht internalisiert. Die Parallele zur ökonomischen Ich-AG liegt gut auf der Hand. Die Bildungsteilnehmenden werden hier, so will es scheinen, mehr und mehr zum modernen "Selbsternehmer ihrer Bildung" gemacht; der ist dann aber auch für alles selbst verantwortlich etc. Diese Selbstverantwortungsrhetorik, die den Sozialstaatsabbau funktionell flankierte, ist Ihnen ja hinlänglich bekannt und von Foucault früh analysiert worden.

Vor allem fehlen den Kindern und Jugendlichen in einem solchen Unterricht mit einem aktiven Lehrer und einer geführten Klassengemeinschaft ein menschliches Gegenüber und Miteinander, in dem man in personaler Beziehung das Argumentieren und Denken üben kann, in der man zuhören und tolerieren lernen kann, in der man Verantwortung nicht nur für sein eigenes Fortkommen, sondern für die ganze Gemeinschaft übernehmen lernt usw.

Das scheinselfständige Arbeiten löst dagegen menschliche Bindungen und Beziehungen auf und damit auch die Grundlage der Pädagogik. Gerade außerhalb von zwischenmenschlichen Beziehungen wird der Mensch nämlich verfügbarer für Außensteuerung. Dabei wird aber die Illusion gepflegt, dass er selbst entscheide, was er tut. Das hat insgesamt weniger mit Pädagogik zu tun als mit Sozialtechnologie: Die Steuerung von Verhalten mittels sozialpsychologischer Techniken. Jeder kämpft allein um sein Fortkommen - am Markt oder in der "Lernlandschaft"

*Aber "Potenzialentfaltung" statt Selektion und selektivem Schulsystem, wäre doch viel wert?*

Jochen Krautz: Ja, sicher wäre das gut. Nur, wer entscheidet denn eigentlich, was wessen Potenzial ist? Was ist, wenn jene, die davon sprechen, meinen, Potenzial sei, simple "Kompetenzen" zu entwickeln, also nicht etwa zu verstehen, sondern nur mehr oder minder unreflektiert zu tun? Oder wenn sie einfach einer Bildungsreform das Wort reden, die vor allem mittels "Freiheitsversprechen" agiert, wie dies einst bei der vermeintlich "Autonomen Hochschule" geschah, hinter deren Worthülsen sich aber gar keine Freiheit verbirgt, weil die Rede hiervon nicht mehr als eine neoliberale Mogelpackung war? Ich jedenfalls halte den aktuellen Schwenk in den Begrifflichkeiten vor allem für den Versuch, gerade das kritisch-emanzipatorische Lager für eine "Bildungsrevolution" zu gewinnen, das diese bisher aus guten Gründen abgelehnt hat, weil ihr der ökonomistische Ungeist dahinter schlicht zu deutlich zu Tage getreten war.

Auffallend in der ganzen Debatte ist jedenfalls ein organologisches Vokabular, das von "Entwicklung", "Wachsen", "Entfaltung" in "Umgebungen" und "Landschaften" redet. Kaum jedoch von Lernen, Kultur,

Können und Wissen. Das scheint kompatibel für ein ökologisch sensibilisiertes Klientel, ist aber pädagogisch fragwürdig, weil die Ebene der Interpersonalität und der gezielten Weitergabe von Kultur fehlt: Lernen ist nicht Wachstum in einer von menschlicher Einflussnahme befreiten ökologischen Nische, sondern ein interpersonaler Prozess, in dem Jüngere von Älteren lernen, um durch dieses Lernen und in dieser Beziehung selbstständig zu werden. Unterricht ist daher eben keine "Lernlandschaft", in die Kinder gewissermaßen ausgewildert werden und in der sie natürlich "wachsen". Die hier anklingende Analogie zum Naturpark, in dem der Wald vor Einflüssen des Menschen geschützt ist und ungestört wächst, birgt zudem ein äußerst brisantes Problem: In einem sich selbst überlassenen Ökosystem setzt sich nämlich schließlich der stärkere Organismus durch. Aus diesem evolutionären Ausleseprozess hat sich der Mensch durch seine Kulturleistung emanzipiert. Wollen wir ernsthaft einen solchen Selektionsprozess in der Schule fördern, indem wir Lernen als komplexe Kulturleistung dem einzelnen Kind überantworten, das dann mit seinem "Potenzial" damit zurechtkommen muss? Dann erhalten die Formeln von "jedes Kind nach seinen Möglichkeiten" und "Verschiedenheit als Wert" plötzlich einen ganz anderen Sinn. Das zementiert dann nämlich Unterschiede, indem es jeden ganz "natürlich" in seinen vorgefundenen Möglichkeiten belässt. Hierzu passt, dass neuerdings auch die alten Begabungsmythen zunehmend wieder in die Diskussion gebracht werden.

Jedenfalls nähert sich solcher pädagogische Ökologismus dem Ökonomismus am Ende an: Jeder kämpft allein um sein Fortkommen - am Markt oder in der "Lernlandschaft". Zu beidem braucht man die allseits postulierten Kompetenzen, die ja ein von Kultur gereinigtes, wertneutrales Können darstellen, das flexibel einsetzbar ist. Insofern hat der Schwenk in der öffentlichen Diskussion eine beunruhigende Dimension.

*Das klingt mir doch alles ein wenig nach Verschwörungstheorie...*

Jochen Krautz: Das ist verständlich, aber kein gutes Argument, denn dieses Schlagwort verhindert politisches Denken und ignoriert die nachweisbaren Interessen und Akteure. Worauf ich hinaus will, ist, dass es eben keine Selbstständigkeit außerhalb sozialer Beziehungen gibt, dass aber die meisten momentan diskutierten "Reformen" letztlich auf eine Auflösung der sozialen Bindungen im Bildungssystem hinauslaufen.

Selbstständigkeit entwickelt sich eben nicht außerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen und Verpflichtungen, sondern nur in diesen. Ziel von Bildung ist daher auch nicht Autonomie als "Freiheit von", das wäre der liberalistische Freiheitsbegriff, sondern als "Freiheit zu". Beispielsweise also zu Vernunft, Urteilsfähigkeit, Mitverantwortung, Mitgestaltungsfähigkeit und anderem. Freiheit ist das Ziel von Bildung, nicht ihr Ausgangspunkt.

Das ist das alte pädagogische Paradoxon, das man nicht löst, indem man die Schüler sich selbst überlässt. Bildung bedarf einer Gemeinschaft, die von einem Lehrer so angeleitet wird, dass die Schüler lernen, selbstständig zu denken und zu urteilen. Guter Klassenunterricht lehrt daher vor allem Verstehen - und nicht das Abarbeiten von "Lernjobs". Er leitet die Schüler an, eigene Argumente zu entwickeln und zu begründen, gibt Raum, gemeinsam Ideen zu entwickeln, ermöglicht, gemeinsam geteilte Erlebnisse zu machen, leitet an, aufeinander Rücksicht zu nehmen und einander zu helfen. All das sind die Grundlagen tatsächlicher geistiger und moralischer Selbstständigkeit. "Selbststeuerung" praktizieren Maschinen, nicht aber Menschen.

*In den Bildungsabteilungen der Wirtschaftsverbände sitzen BildungsökonomInnen, die nur das Menschenbild des homo oeconomicus kennen. Aber beißt sich bei derlei Bildungsverständnis die Katze nicht schlicht in den Schwanz? Ich meine: Wo Bildung mehr und mehr Identifikation mit äußeren Zwängen und wohl auch Unselbstständigkeit meint, kann das doch auch nicht im Interesse von Wirtschaftsverbänden, OECD etc. sein. Die leben doch auch und insbesondere vom kreativen und innovativen Potenzial der Bürgerinnen und Bürger respektive Beschäftigten im Land. Wessen Interessen werden hier eigentlich bedient?*

Jochen Krautz: Nein, das kann eigentlich in niemandes Interesse sein. Jedoch: Die neoliberal dominierte ökonomische Standardlehre, die ja nach Aussagen von Wirtschaftlern selbst eine Art "[Gehirnwäsche](#)" ist, ermöglicht es inzwischen gar nicht mehr, den Grund der eigenen Annahmen überhaupt noch zu sehen, geschweige denn, in Frage zu stellen. Es wird einfach das gleiche verkürzte Modell auf alle Lebensbereiche angewendet, komme, was da wolle.

Und in den Bildungsabteilungen der Wirtschaftsverbände sitzen eben leider BildungsökonomInnen, die nur diese Denkmodelle und das ihnen entsprechende Menschenbild des homo oeconomicus kennen und dann in ihre Papiere übernehmen. Der einzelne Unternehmer, der sich immer mehr wundert, dass die Qualifikation der Bewerber trotz aller Lobbyarbeit immer weiter abnimmt, versteht den Zusammenhang zwischen dem Wirken seiner Lobby und der Verschlechterung der Zustände im Bildungsbereich wohl schon lange nicht mehr. Die weitergehende Frage ist allerdings, welche Interessen mit der Durchsetzung einer solchen ökonomistischen Weltsicht verbunden sind.

*Und welche sind das Ihrer Meinung nach?*

Jochen Krautz: Nun ja, bekanntermaßen hat das neoliberale Projekt einen größeren ökonomisch-strategischen Zusammenhang, der nicht nur auf Umverteilung von materiellen Gütern zielt, sondern als eine Form von geistigem und kulturellen Imperialismus versucht, "Hirn und Herz der Menschen" zu besetzen, wie Norbert Blüm mal treffend formuliert hat.

In Bezug auf derlei "Modernisierer", egal welcher Couleur, halte ich es inzwischen mit den Erkenntnissen einer sehr klugen [Studie](#). Sie stammt von der Bildungsinternationale, dem Weltzusammenschluss der Bildungsgewerkschaften, und kommt zu dem Schluss: "Around the world, forms of privatization are being introduced into our public education systems. ... The trend towards privatization of public education is hidden. It is camouflaged by the language of 'educational reform', or introduced stealthily as 'modernization'".

Ja, das ist treffend und wird derzeit ja als Forderung nach einer "Bildungsrevolution" medial breit inszeniert.

*Was also tun angesichts dieser Lage?*

Jochen Krautz: Wenn man diese Überlegung ernst nimmt, müsste es ja darum gehen, all die semantischen Enteignungen offenzulegen und ihnen argumentativ entgegenzutreten. Man darf diese, um es mit dem französischen Soziologen Bourdieu zu sagen, rationale Demagogie nicht durchkommen lassen. Auf der anderen Seite hilft die Kenntnis um den politischen Horizont natürlich dabei zu sehen, dass die zum Teil katastrophalen Situationen in den Schulen nicht auf ein Versagen einzelner Lehrer zurückzuführen sind.

Insofern muss es darum gehen, gemeinsam mit möglichst vielen Betroffenen und Beteiligten unabhängig von politischen Lagern gute und sinnvolle Alternativen einer besseren Bildung zu entwerfen und öffentlich zu diskutieren. Denn tatsächlich will diese ökonomistische Instrumentalisierung des Menschen eigentlich niemand, egal ob konservativ oder emanzipatorisch gesinnt. Insofern halte ich es für wichtig, sich nicht spalten zu lassen und immer mit dem Finger aufeinander zeigen, wenn wieder einmal ein Bildungspolitiker meint, die katastrophalen Situationen im Bildungsbereich einzelnen Beteiligten in die Schuhe schieben zu müssen. Tatsächlich sind die Probleme hier grundsätzlicher Art und auch nur gemeinsam zu meistern, davon bin ich überzeugt.

Quelle: <http://www.heise.de/tp/autor/jenswernicke/default.html>



Valentin Merkelbach

## **Bleibt Bayern der letzte Hort einer dreigliedrigen Schule?**

### **Probleme mit der Hauptschule**

Nachdem das benachbarte Baden-Württemberg unter einer grün-roten Landesregierung mit der Einführung der Gemeinschaftsschule auf ein zweigliedriges Schulsystem zusteuert, ist Bayern das letzte Bundesland, das, ohne Gesamtschulen, an der traditionellen Dreigliedrigkeit aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium festhalten möchte, trotz der schwindenden Akzeptanz der Hauptschule auch in Bayern.

Verstärkt wurde die Hauptschulkrise in den Bundesländern seit der PISA-Studie 2000 mit ihren alarmierenden Ergebnissen der sozialen Selektion in unserem Schulsystem und dem hohen Anteil an „Risikoschüler/innen“ mit und ohne Hauptschulabschluss, die immer geringere Vermittlungschancen haben auf dem Ausbildungsmarkt in Konkurrenz zu Schüler/innen mit Mittlerem Abschluss oder Abitur. Wer will noch freiwillig sein Kind einer Schule anvertrauen, in der, neben der Sonderschule, die meisten dieser „Risikoschüler/innen“ sich versammeln?

Die Folge ist in Bayern die Schließung von immer mehr Hauptschulen und ein immenser Druck auf die Grundschule, die in diesem Bundesland noch verpflichtet ist, bis zum Ende von Klasse 4 verbindlich zu entscheiden, wer die Realschule oder das Gymnasium besuchen darf und wer in die Hauptschule gehen muss.

Ganz untätig blieb in dieser angespannten Situation das zuständige Ministerium unter dem damaligen Kultusminister Siegfried Schneider nicht. Schulexperten wurden beauftragt, schon einmal insgeheim über das Problem Hauptschule und über mögliche Problemlösungen nachzudenken. Als die Ergebnisse des Nachdenkens 2006 an die Öffentlichkeit gelangten, waren darin Sätze zu lesen wie „Hauptschulen

sind eine von der Bevölkerung nicht mehr akzeptierte Schulform“ oder „Es hilft dieser Schulform nicht, wenn man unflexibel und unbeirrt an alten Hauptschulvorstellungen festhält“. Als die Grünen im Landtag aus dieser Expertise zitierten, sei es, berichtet die „Tageszeitung“ am 30.11.2006, zu einem kleinen Tumult gekommen. Der CSU-Fraktionsvorsitzende habe, um die Woge zu glätten, mitteilen lassen, niemand in der Fraktion kenne dieses Expertenpapier und die Hauptschule bleibe, „was sie immer war, die beliebteste Schule Bayerns“.

Treue Verbündete für den Erhalt der Hauptschule findet das Kultusministerium im Bayerischen Philologenverband und im Bayerischen Realschullehrerverband. Letzterer zeigt sich besonders betroffen durch den Wunsch einer wachsenden Zahl von Eltern, die Hauptschule zu vermeiden und ihr Kind wenigstens an einer Realschule unterzubringen – oder sich gar die Forderung der größten Lehrerorganisation im Land, dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) zu eigen zu machen, der seit Jahren, zusammen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), für eine grundlegende Schulreform und ein längeres gemeinsames Lernen über die Grundschule hinaus eintritt. (V.Merkelbach: Zur aktuellen schulpolitischen Auseinandersetzung in Bayern:

[www.valentin-merkelbach.de](http://www.valentin-merkelbach.de) /August 2008)

<http://www.valentin-merkelbach.de/http://www.valentin-merkelbach.de/>

### **Die Mittelschule als Lösung**

Die CSU verlor 2008 nach Jahrzehnten Alleinregierung ihre absolute Mehrheit, konnte aber mit der FDP weiterregieren und so ziemlich ungehindert bestimmen, wie es nach der Wahl schulpolitisch weitergehen soll. Am 16.3.2009 heißt es in einer kurzen Notiz in der Frankfurter Rundschau: Bayerns Kultusminister Ludwig Spaenle (CSU) will die Hauptschule umbenennen. Ein Ministeriumssprecher sagte, ein neuer Name könnte treffender für das künftige Profil der Hauptschule als „berufsorientierte weiterführende Schule“ sein. Außerdem habe das Image der Hauptschulen in der Diskussion über diese Schulart „stark gelitten“.

In einer Pressemeldung des Kultusministers heißt es unter dem Titel „Die Mittelschule – der Weg der Hauptschule in die Zukunft“: Es ist nicht mein Ziel, nur das ‚Türschild‘ an den Hauptschulen zu verändern: Mit dem neuen Namen gehen neue inhaltliche Schwerpunkte einher. Er dokumentiert auch einen neuen Anspruch. (...) Die ausgeprägte Berufsorientierung der Mittelschule bildet eine sehr gute Basis für die Aufnahme einer Berufsausbildung. Am Ende der Pressemeldung kommt das wohl stärkste Motiv für die neue Mittelschule zum Vorschein: Kleine Hauptschulen, die nicht mehr lebensfähig sind, können sich zu „Schulverbänden“ zusammenschließen, die die Chance eröffnen, „so viele Standorte von Hauptschulen in ländlichen Regionen so lange wie möglich zu erhalten und so die Lebensqualität für die Menschen vor Ort zu sichern“. (<http://bildungsklick.de/30.6.2009>)

Drei Monate vor der Wahl 2013 erläutert der Minister in einer Pressemeldung noch einmal, warum für ihn das „Hauptinstrument“ zum Erhalt von Schulstandorten, die Bildung von Mittelschulverbänden, die Hauptschule retten wird:

- In Mittelschulverbänden können auch Hauptschulen erhalten werden, „an denen nicht mehr durchgängig alle Jahrgangsstufen vorhanden sind“.
- In Mittelschulverbänden können auch Klassen gebildet werden, „wenn die grundsätzlich an weiterführenden Schulen vorgesehenen 15 Schüler pro Klasse nicht erreicht werden“
- Selbst Hauptschulen, „die noch nicht formell geschlossen sind, können bei veränderten Schülerzahlen und wenn dies im Mittelschulverbund gewünscht ist, neu belebt werden“.

Für den Minister gehört die Mittelschule als „stark berufsorientierte Regelschule“ auch in Zukunft „zu den Säulen des differenzierten bayerischen Schulwesens, während die Gemeinschaftsschule, die die SPD im Wahlkampf 2013 fordere, wie bereits die Gesamtschule, „die leistungsstarken Schüler nicht ausreichend fordern und die leistungsschwächeren nicht genügend fördern“ könne.

(<http://bildungsklick.de/3.6.2013>)

### **Gemeinschaftsschulen für Bayern**

Im September 2004 erschien ein Gutachten des Schulentwicklungsforschers Ernst Rösner für die schleswig-holsteinische SPD, in dem für das Bundesland eine Gemeinschaftsschule empfohlen wurde, die seitdem, auch in einer Großen Koalition, die Schulstruktur soweit verändert hat, dass inzwischen unter einer Koalition von SPD, Grünen und dem Schleswigschen Wählerverband absehbar ist, dass die Gemeinschaftsschule zur zweiten Säule neben dem Gymnasium sich entwickelt, in der alle Abschlüsse bis zum Abitur erreichbar sind.

Ernst Rösner hat das Konzept dieser Gemeinschaftsschule auch in einem im Dezember 2010 veröffentlichten Gutachten für die bayerischen Gemeinden Denkendorf und Kipfenberg empfohlen, die die Einrichtung einer Gemeinschaftsschule als Modellversuch beschlossen und bei der Landesregierung

beantragt haben. In dem Gutachten heißt es, dass die beiden Gemeinden der „von der Staatsregierung empfohlenen Umstellung auf das neue Konzept der ‚Mittelschule‘ nicht folgen wollen, dass diese Mittelschule „keine substanzielle Aufwertung der Hauptschule“ bedeute. Rösner: Kein empirischer Beleg stützt die Annahme, dass mit der Einführung eines modifizierten Basisbildungsgangs in Bayern, dessen innovativstes Merkmal die neue Bezeichnung ist, die Hinwendung der Eltern zu anspruchsvolleren Bildungsgängen aufgehalten oder gar umgekehrt werden könnte. Insofern ist es vom Grundsatz her eine richtige, zeitgemäße und zukunftsweisende Entscheidung der Gemeinden Denkendorf und Kipfenberg, in schulischen Organisationsmodellen, die allen örtlichen Grundschulabgängern ein angemessenes Bildungsangebot bereitstellen, eine Alternative zu suchen. (E.Rösner: Gutachten zur Errichtung einer Gemeinschaftsschule als Modellversuch in Denkendorf und Kipfenberg, Dezember 2010, S.7 f.)

Die bayerische SPD unterstützt die beiden Gemeinden und identifiziert sich mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule. In einem Eckpunktepapier heißt es u.a.:

- Da die Gemeinschaftsschule von vornherein auf Heterogenität setzt, also die Verschiedenheit der Schülerpersönlichkeit zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Überlegungen nimmt, ist sie in besonderer Weise auf Inklusion, also auf das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen ausgelegt.
- Die Gemeinschaftsschule setzt auf längeres gemeinsames Lernen und ist damit eine Schule für alle Kinder. In der ersten Ausbaustufe wird sie als Schule der Sekundarstufe I von der fünften bis zur zehnten Klasse angeboten. Um den dramatisch angestiegenen Übertrittsdruck in der Grundschule abzumildern, verzichtet die Gemeinschaftsschule auf ein Übertrittszeugnis und schafft damit Zugang für Kinder mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen. Weitergehendes Ziel ist es, die Grundschule in das pädagogische Konzept einzubinden und ein eigenes Oberstufenzentrum mit Abitur anzuschließen.
- Grundlage der Gemeinschaftsschule ist der Qualitätsstandard der bayerischen Schulformen. Basis des gemeinsamen Lernens sind die Lehrpläne der Mittel- und Realschule sowie des Gymnasiums und die von der Kultusministerkonferenz festgelegten Bildungsstandards. Auf einem neuen pädagogischen Lernweg können am Ende des sechsjährigen Wegs in der zehnten Klasse sowohl der qualifizierende Hauptschulabschluss mit einer intensiven berufsorientierten Ausrichtung, einer der vier möglichen Realschulabschlüssen als auch der direkte Übergang auf eine berufliche oder gymnasiale Oberstufe erreicht werden.
- Die Gemeinschaftsschule ist eine rhythmisierte Ganztagschule.
- Die Gemeinschaftsschule soll keinesfalls die schon bestehenden Schulformen ersetzen, sondern lediglich ein zusätzliches Angebot für die bayerische Schullandschaft darstellen.  
([www.martin-quell.de](http://www.martin-quell.de))  
Trotz der entschiedenen Ablehnung durch das Kultusministerium will die SPD gemeinsam mit den Kommunen und den Eltern die Zulassung der ersten Gemeinschaftsschulen durchsetzen. Die SPD geht davon aus, dass der Kultusminister auf Dauer die Einführung einer gemeinsamen Schule für alle nicht ablehnen kann, wenn Kommunen und Eltern das wollen und einen fertigen Plan zur Einführung des neuen Schultyps präsentieren.  
(<http://bildungsklick.de/5.9.2011>)

In ihrem Regierungsprogramm für die Landtagswahl 2013 bekräftigt die SPD ihre Position zur Gemeinschaftsschule. (S.73) Die Grünen reagierten in einer Pressemeldung vom 30.9.2009 auf die „Umetikettierung“ der Hauptschule als neue Mittelschule. „Dieses Konzept“, erklärt der schulpolitische Sprecher, Thomas Gehring, „stoppt weder das Hauptschulsterben auf dem Lande, noch steigert es die Zukunftsperspektive der betroffenen Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsmarkt“. Bayern brauche „eine echte Schulreform und kein fortgesetztes Herumdoktern an einem überkommenen Schulsystem“. Die Mittelschule löse keine Probleme, sondern erhöhe letztlich nur den „Übertrittsdruck in Klasse vier“. (<http://bildungsklick.de/30.6.2009>)

Mit dem Mittelschulkonzept würden „die Hauptschulen lediglich noch an anfangs mehreren Standorten aufrechterhalten und nach und nach dann die kleinen, nicht konkurrenzfähigen Standorte geschlossen. Die Grünen fordern darum „eine Öffnungsklausel für die Umsetzung von vor Ort passenden Konzepten und längerfristig Schulkonzepten, die längeres gemeinsames Lernen zulassen“. (<http://bildungsklick.de/10.5.2011>) Mit einer Öffnungsklausel im bayerischen Schulgesetz, so Gehring, sollen „neue integrative Schulmodelle, insbesondere Gemeinschaftsschulen, auf den Weg gebracht werden können“. (<http://bildungsklick.de/2.5.2012>)

Das besondere Interesse der Grünen an der Gemeinschaftsschule wird in ihrem Wahlprogramm 2013 bestätigt und begründet: Wo vor Ort gewünscht, sollen Gemeinschaftsschulen bis Klasse 10 und 12/13 entstehen, die alle Abschlüsse und Hochschulzugangsberechtigungen anbieten. In der



Gemeinschaftsschule werden die SchülerInnen nach Klasse 4 nicht mehr getrennt, sondern sie lernen weiter gemeinsam und werden zugleich individuell gefördert. Das heißt: Die Landespolitik initiiert und steuert diesen Prozess, sie schafft die gesetzlichen Voraussetzungen, sie schafft – als Rahmen für die einzelnen Modelle – die Qualitätsstandards, sie setzt Zielvorgaben und sorgt mit einer zusätzlichen Ressourcenausstattung für Anreize. Innerhalb dieses Rahmens erhalten die Schulen eigene Gestaltungsspielräume. Wie man am Haupt- und Mittelschulsterben erkennt, reichen die SchülerInnenzahlen oftmals für keine weiterführende Schule mehr aus. Die Öffnung für die Gemeinschaftsschule hat für die ländlichen Räume eine besondere Bedeutung, weil wir GRÜNE klar sagen: Jede Schule braucht ihren Ort und jeder Ort braucht seine Schule. (S.74)

SPD und Grüne in Bayern wollen, ähnlich wie Grün-Rot in Baden Württemberg, keine bestehende Schulform, auch nicht die neue Mittelschule, abschaffen, wohl aber den Kommunen, auch angesichts rückläufiger Schülerzahlen, ermöglichen, eine Schule mit gymnasialen Standards einzurichten, in der alle Schüler/innen alle Abschlüsse machen bzw. nach Klasse 10 auf eine berufliche oder gymnasiale Oberstufe wechseln können.

## **Andere strukturelle Konfliktzonen**

### **Inklusion**

Im Juli 2011 beschloss der Bayerische Landtag mit den Stimmen aller Fraktionen ein Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention. Bereits im Schuljahr 2011/12 hat das Kultusministerium 41 Schulen mit einem entsprechenden Konzept zu „Schulen mit dem Schulprofil Inklusion“ ernannt. Im Schuljahr 2012/13 kamen 45 weitere Schulen hinzu, darunter neben 28 Grundschulen und 9 Mittelschulen auch 4 Realschulen und 4 Gymnasien.

Der überparteiliche Konsens im Landtag wäre wohl nicht zustande gekommen, wenn SPD und Grüne auch die Frage hätten klären wollen, was längerfristig aus den Förderschulen werden soll und ob ein Nebeneinander von Förder- und Regelschulen nicht auf Dauer Inklusion schon aus finanziellen Gründen zum Scheitern verurteilen könnte.

In einer aktuellen Studie für die Bertelsmannstiftung resümiert der Bildungsökonom Klaus Klemm: „Solange das Doppelsystem aus Regel- und Förderschulen in der heutigen Form besteht, ist erfolgreiche Inklusion schwierig, weil die Förderschulen jene Ressourcen binden, die dringend für den gemeinsamen Unterricht benötigt werden.“ Selbst wenn die Mittel der Förderschulen weitgehend zu den Regelschulen umgeschichtet werden, so Klemm, wären bundesweit jährlich 660 Millionen Euro für 9300 zusätzliche Lehrkräfte erforderlich, um inklusiven Unterricht in angemessener Qualität anzubieten. (<http://bildungsklick.de/18.3.2013>)

Für Bayern stellt sich darum mit besonderer Dringlichkeit die Frage, welche Chancen Inklusion überhaupt hat in einem nach wie vor so ausgeprägt exklusiven System. Wenn vom Kultusministerium die Tatsache, dass unter 86 „Schulen mit dem Profil Inklusion“ sich neuerdings auch 4 Realschulen und 4 Gymnasien befinden, als Erfolg gefeiert wird, so zeigt das doch auch, wie schwer es diesen beiden Schulformen, die die Hauptschule/Mittelschule unbedingt erhalten wollen, fällt, sich der pädagogischen Herausforderung Inklusion zu stellen.

Wie sollen diese Schulen Eltern gegenüber begründen, Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf individuell zu fördern und ihre individuellen Lernfortschritte zu bewerten, anderen Schüler/innen ohne dieses Testat aber die Versetzung zu verweigern oder sie gar abzuschulen?

Inklusion, so ernst oder lästig sie einem auch sein mag, ist letztlich pädagogisch nur umsetzbar, das spüren Befürworter wie Gegner, in einer Schule für alle, ausgestattet mit ausreichend Ressourcen, sich um jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu kümmern und bis zu einem möglichst qualitativen Abschluss zu führen. Dass das keine Illusion ist, zeigen bei uns, nicht nur in Finnland, bereits zahlreiche für alle Kinder offene, also inklusiv arbeitende Schulen.

### **Ganztagsschule**

Das Kultusministerium warnt vor einer „Entmündigung“ der Eltern durch die von der SPD geforderte gebundene, also für alle verpflichtende, Ganztagsschule und weiß sich dabei einig mit der Landeselternvereinigung an Realschulen und Gymnasien. Die gebundene Form der Ganztagsschule sei nur möglich, wenn ein entsprechendes Gesamtkonzept für eine Kommune vorliege und der Elternwille berücksichtigt werde. (<http://bildungsklick.de/15.1.2013>)

In ihrem „Regierungsprogramm 2013-2018“ fordert die SPD für jedes Kind „das Recht auf einen gebundenen Ganztagsplatz“; denn eine gebundene Ganztagsschule sei „mehr als Nachmittagsbetreuung“. Sie organisiere „verbindlich Lern- und Übungszeiten, aber auch Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote über den ganzen Schultag verteilt, sodass Schülerinnen

und Schüler ausreichend Zeit und Raum für ganzheitliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung bekommen“. Mit der Regierung einig ist sich die SPD, dass „guter Ganztags“, also die gebundene Form, Geld kostet für zusätzliche Stunden und zusätzliches Personal. „Damit Kommunen die Anpassung der Schulräume an die Anforderungen eines guten Ganztags ermöglichen können“, will die SPD „gezielte Förderprogramme auflegen“. („Regierungsprogramm“, S.74)

Für die Grünen gehört den Ganztagschulen die Zukunft, weil sie „einen schülergerechten Lernrhythmus“ ermöglichen und „Eltern eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf“; weil sie durch „verbesserte Bildungsangebote auch am Nachmittag“ Bildungsdefizite abbauen und „die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg“ durchbrechen können; weil „neben dem Unterrichten auch Fragen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mehr an Gewicht“ gewinnen. Für die Grünen ist es allerdings nicht nur wichtig, „gebundene Ganztagschulen in Bayern zu gestalten, sondern auch hohe Qualität aller Ganztagsangebote zu gewährleisten“. (Wahlprogramm 2013, S.71)

### **G8 oder G9?**

Auch in Bayern ist die Unzufriedenheit vieler Schüler/innen und Eltern groß mit der verkürzten Gymnasialzeit in der Sekundarstufe I. Darauf musste der Kultusminister schließlich reagieren. Er tat das mit einem „Flexibilisierungsjahr“, das einzelnen Schüler/innen in begründeten Fällen in einem freiwilligen zusätzlichen Jahr in der Mittelstufe die Chance gibt, Schulstoff zu intensivieren, zu wiederholen oder zu ergänzen. G8, das sich bewährt habe, bleibe davon unberührt. Eine Rückkehr zu G9 lehnt der Minister entschieden ab. (<http://bildungsklick.de/31.7.2012>)

Die SPD fordert keine generelle Rückkehr zu G9, wohl aber eine sechsjährige Mittelstufe in der für viele Schüler/innen schwierigen Entwicklungsphase der Pubertät und danach, wie die hessische SPD, eine flexible Oberstufe, wo Schüler/innen mit klarem Ziel, Abitur zu machen, sich entscheiden können, ob sie sich dafür zwei oder drei Jahre Zeit nehmen. (<http://bildungsklick.de/31.7.2012>)

Für die Grünen bringt es nichts, Schüler/innen, die Gefahr laufen, G8 nicht zu schaffen, „einfach lapidar eine Art Ehrenrunde anzubieten“. Sie fordern „eine Überarbeitung der Lehrpläne, eine Verbesserung der Situation in der Mittelstufe und ganz besonders den Ausbau von Ganztagsangeboten“. Sie können sich allerdings auch wie die SPD vorstellen, „dass die Oberstufe am Gymnasium künftig in unterschiedlichen Geschwindigkeiten durchlaufen wird“. (<http://bildungsklick.de/9.3.2012>)

### **Lehrerbildung**

Für den Kultusminister ermöglicht die Modularisierung der universitären Ausbildung, dass sich Studierende parallel auf den Erwerb der Befähigung zum Lehramt an mehreren Schularten vorbereiten können. An einer in zwei Phasen aufgeteilten, weiterhin schulformbezogenen Ausbildung an den Universitäten und im berufspraktischen Vorbereitungsdienst soll allerdings nicht gerüttelt werden. (<http://bildungsklick.de/7.7.2011>)

Die Grünen bestreiten, dass sich die schulartspezifische Lehrerbildung bewährt habe. Das Lehramtsstudium, so der schulpolitische Sprecher Thomas Gehring, müsse sich „an den Aufgaben orientieren, die die Lehrerinnen und Lehrer heute in der Schule zu leisten haben, wie z.B. Inklusion“. Neben der frühzeitigen Praxisorientierung müssten „sich die verschiedenen Lehramtsausbildungen an den Alterstufen der SchülerInnen orientieren, nicht an den Schularten“. (<http://bildungsklick.de/7.7.2011>)

Die SPD fordert für „eine Schule, die längeres gemeinsames Lernen ohne Aussieben der Schwächeren, aber auch die Teilhabe von Kindern mit und ohne Handicaps ermöglicht“, „eine neue Lehrerbildung“. Die SPD geht „von der Gleichwertigkeit der Lehrämter aus, sodass der Grundsatz gelten“ müsse: „kein Lehramt ohne Masterabschluss.“ („Regierungsprogramm“, S.72)

### **Das Übertrittsverfahren am Ende der Grundschule**

In einer Pressemeldung „Übertrittsdruck vergiftet Atmosphäre an Schulen“ berichtet der Leiter der Rechtsabteilung des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV), Hans-Peter Etter, wie sich die Situation an Grundschulen in Bayern aktuell darstellt. Immer öfter würden Eltern aggressiv bis ausfallend, wenn sich abzeichne, dass ihr Kind den Sprung auf ein Gymnasium nicht schaffe. Sie schlagen den Rechtsweg ein und zweifeln die Noten ihrer Kinder an. Für die Lehrer/innen bedeute dies, dass jede Note, jede Bewertung, jeder Test nach allen Seiten überprüfbar und letztlich auch unantastbar sein müsse. Im Vordergrund stünden Absicherungsbemühungen gegenüber den Eltern und nicht die Bedürfnisse der Kinder, die in diesem Alter in der Regel ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrkraft hätten. Durch solche Kämpfe werde jedoch nicht nur das Vertrauen zerstört, auch die Lernmotivation gehe verloren.

In derselben Pressemeldung kommt auch der Vorsitzende des BLLV, Klaus Wenzel, zu Wort, der die Erfahrungen des Rechtsexperten ins Politische wendet. „Wir wissen längst“, so Wenzel, „dass die Grundschulzeit für viele Kinder zu kurz ist, um Defizite auszugleichen“. Häufig würden „gut situierte Eltern schon bei acht- und neunjährigen Kindern mit privat finanzierter Förderung“ nachhelfen. Sozial schlechter gestellte Kinder bekämen diese Förderung nicht. Diejenigen, die es sich leisten können, schickten ihr Kind auf Privatschulen. Im Ministerium wisse man „sehr genau, was sich an den Grundschulen abspielt“. Es werde aber offenbar in Kauf genommen, „um an einer veralteten Schulstruktur festhalten zu können“. Wenzels Vorschlag zum Besseren: Den Druck vermindern könne in einem ersten Schritt die Freigabe des Elternwillens sein, „nach eingehender Beratung durch die Grundschullehrkraft“. (<http://bildungsklick.de/25.4.2012>)

Diese massive Kritik am Übertrittsverfahren und an der gesamten bayerischen Schulstruktur wies der Kultusminister entschieden zurück. Das Übertrittsverfahren habe „sich bewährt“ und finde „an den Grundschulen weithin Zustimmung“, zumal die Übertrittsempfehlung“ der Grundschullehrkräfte „in hohem Maße zutreffend“ sei. In der Forderung des BLLV, den Elternwillen bei der Schulwahl freizugeben, stellt der Minister mit Verweis auf Erkenntnisse der Bildungsforschung fest: „Wenn die Eltern allein, ohne pädagogische Empfehlung als Grundlage, über die Schulwahl entscheiden würden, wird dies nicht zu mehr Gerechtigkeit für unsere Kinder führen.“ (<http://bildungsklick.de/25.4.2012>)

Auf die pädagogische Problematik an Grundschulen geht der Minister ebenso wenig ein, wie auf die davon abgeleitete Kritik an der frühen Auslese einer „veralteten Schulstruktur“. Es geht dem BLLV, der ja die Freigabe an eine „eingehende Beratung durch die Grundschullehrkraft“ knüpft, nicht um ein mehr oder weniger an Ungerechtigkeit, sondern längerfristig um ein anderes System, in dem Kinder am Ende der Grundschule nicht aussortiert werden; es geht um eine Schule, in der, wie in der Grundschule, weiter unterrichtet und gemeinsam gelernt wird. Diese Systemkritik ist für den Minister zur Zeit allerdings noch völlig indiskutabel.

Dennoch sieht sich das Kultusministerium durch die massive Kritik genötigt, auf eine 2009 erfolgte Änderung des Übertrittsverfahrens hinzuweisen. Um den jungen Menschen gerecht zu werden und die Belastung der Kinder und ihrer Eltern zu senken, sei die Beratung von Eltern und Schülern über die Vielfalt der Schullaufbahnen intensiviert und die Verantwortung der Eltern beim Übertritt deutlich gestärkt worden, auch durch den gegebenenfalls anschließenden Probeunterricht in Mathematik und Deutsch. Erreicht das Kind jeweils die Note 4, liege die Entscheidung für den Übertritt ans Gymnasium oder an die Realschule bei den Eltern. Bei einer 5 oder 6 in einem der beiden Fächer sei es allerdings dann nicht mehr verantwortbar, dass das Kind die angestrebte Schulart zu diesem Zeitpunkt besuche. (<http://bildungsklick.de/25.4.2013>)

Was das Ministerium als Reform des Übertritts ansieht, mag für manche Eltern, die bereit sind, nach dem Stress der Grundschule ihrem Kind eine weitere Prüfung zuzumuten, als ein Fortschritt erscheinen. Wie aber stellt sich dieser punktuelle Test für die betroffenen Kinder dar, vor allem für die, die auch im Probeunterricht scheitern und ihre Eltern ein weiteres Mal enttäuschen müssen?

„Wer in sein Schulsystem Vertrauen hat“, so der schulpolitische Sprecher der SPD, Martin Güll, „und die Beratungskompetenz der Lehrkräfte vor allem in der Grundschule anerkennt“, der könne „auch Verantwortung an die Eltern abgeben“. Güll verweist in diesem Zusammenhang auf die weiterführende Forderung der SPD, „alternative Schulmodelle, vor allem die Gemeinschaftsschule, zuzulassen“, in der Kinder ohnehin länger gemeinsam lernen und für die die Grundschule auch nicht mehr sortieren muss, weil diese Schule allen Kindern Chancen bietet, „ihr Potenzial zu entwickeln“. (<http://bildungsklick.de/2.5.2012>)

Auch die Grünen kritisieren „den großen Druck auf SchülerInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen, der durch die ‚Sortierung‘ der Kinder auf drei Schularten entstehe. Für ihren schulpolitischen Sprecher im Landtag, Thomas Gehring, nimmt die „auf Noten zu einem festen Zeitpunkt fixierte Praxis der Trennung der Kinder“ keine Rücksicht auf deren Entwicklung. Nach zahlreichen Studien hängen, so Gehring, „die Übertrittschancen vom Einkommen der Eltern ab“ und zementieren so „die soziale Ungerechtigkeit des bayerischen Bildungssystems“. Zudem zeigten „die hohen Drop-out-Quoten an den Gymnasien und die hohe Zahl der Rückkehrerinnen und Rückkehrer an die Mittelschule klar, dass die ‚Sortierung‘ nach der vierten Klasse offensichtlich nicht funktioniert“. Die „verpflichtende Vorgabe eines bestimmten Notendurchschnitts“ sollte darum ersetzt werden „durch die qualifizierte Beratung der Eltern durch die Grundschullehrkräfte und ein freies Elternwahlrecht“. Das generelle Ziel der Grünen aber bleibe, „dass Kinder länger gemeinsam lernen können“. Vorgeschlagen wird die oben schon genannte „Öffnungsklausel“ im Schulgesetz für „integrative Schulmodelle, insbesondere Gemeinschaftsschulen“. (<http://bildungsklick.de/2.5.2012>)

### **Ein Lagerwahlkampf**

Die schwarz-gelbe Landesregierung, in der die CSU mit dem Kultusministerium den schulpolitischen Kurs bestimmte, wird unterstützt von zwei Lehrerverbänden, dem Realschullehrer- und dem Philologenverband. Neu ist, dass das andere Lager, SPD und Grüne sich inzwischen klar positioniert hat

mit der gemeinsamen Forderung an die Regierung, eine Öffnungsklausel für neue, alternative Schulmodelle mit längerem gemeinsamen Lernen zuzulassen wie die von den Kommunen Denkendorf und Kipfenberg favorisierte Gemeinschaftsschule. Unterstützung erfuhr die Opposition im Landtag von einem breiten außerparlamentarischen Bündnis, das sich im „Forum Bildungspolitik in Bayern“ zusammen gefunden hat. Ihm gehören zusammen mit den beiden großen Lehrerverbänden BLLV und GEW insgesamt 46 Gruppierungen an aus dem Bereich der Vorschule und Schule, der organisierten Elternschaft und verschiedenen Jugendverbänden, die sich auf eine Reihe von „Wahlprüfsteinen“ für die im Landtag vertretenen Parteien einigen konnten. Am 6. Mai 2013 diskutierten die bildungspolitischen Sprecher der Parteien auf Einladung des „Forums“ mit Eltern, Schüler/innen und Lehrer/innen. Es ging dabei um die Fragen, was die Parteien in der Bildung besser machen wollen und wie sie zu den Wahlprüfsteinen des „Forums“ stehen.

Interessanter als die Antworten der Parteien, die im Wesentlichen die oben beschriebenen Positionen bestätigten, sind die Vorgaben in den Prüfsteinen, darunter vor allem drei besonders brisante, die das zwischen den beiden Lagern heftig umstrittene bayerische Schulsystem betreffen.

Im ersten Prüfstein („Ganzheitliche Bildung statt Reproduktion kognitiver Bildungsinhalte“) heißt es u.a.: Schulen müssen vom Ausleseauftrag befreit werden. Für alle Beteiligten bringt das viele Vorteile: Schüler/innen können und dürfen sich auf die vernetzten Inhalte ihres Lernens konzentrieren. Die Lehrer/innen müssen nicht mehr einen Großteil ihrer Zeit und Energie auf Korrigieren, Durchführen und Rechtfertigen von justiziablem Notenerhebungen aufwenden. Schüler/innen können Lehrer/innen als Lernbegleiter/innen wahrnehmen und nicht als Instanz, die ihnen Lebenschancen zubilligt oder verweigert. Die Beziehungen zwischen allen Beteiligten – Eltern, Lehrer, Schüler – werden somit entlastet und kooperativ. (S.1)

Prüfstein Nr.5 („Das Dogma der starren Trennung von Schularten überwinden“): Unsere Schullandschaft muss vielfältiger werden, entsprechend den Bedürfnissen der Gemeinden und Regionen – ein demokratischer Prozess. Anträge auf Schulversuche, die vor Ort gewünscht werden, müssen genehmigt werden, auch wenn sie nicht den bisherigen Strukturen entsprechen (z.B. Denkendorf, Kipfenberg u.a.). In andern Bundesländern wird vorgemacht, wie eine organische Schulentwicklung aussieht. Die Bildungspolitik verordnet keine einheitlichen Schulmodelle, sondern hilft den Schulen, die das wünschen, vor Ort bei der Entwicklung regional passgenauer Schulen. Hierzu müsste sich aber Bayern vom Dogma der ausschließlichen Drei- bzw. Viergliedrigkeit verabschieden und Schulentwicklung von unten zulassen. Gerade für kleinere Gemeinden ist der gemeinsame Schulbesuch ihrer Kinder und Jugendlichen bis zur 10.Klasse wesentlich, da sie sie nur so vor Ort behalten und lange Schulfahrten und leer stehende Schulhäuser vermeiden können. (S.14)

Prüfstein Nr.6 („Den Elternwillen beim Übertritt freigeben“): Pädagogisch sinnvoll und ehrlich wäre es jedoch, wenn Eltern zusammen mit ihren Kindern die Entscheidung über den Übertritt in die weiterführende Schule treffen, nach intensiver Beratung mit Lehrpersonen, Schulpsycholog/innen und Beratungslehrkräften. Denn die Verantwortung für die Wahl der Schullaufbahn tragen letztlich die Eltern und nicht die Grundschullehrer/innen. Dies sorgt dafür, dass Grundschullehrer/innen wieder in Ruhe mit den Kindern arbeiten und Eltern deren Beratungskompetenz annehmen können. Erfahrungen aus anderen Bundesländern zeigen, dass nach Freigabe des Elternwillens die Übertrittquote auf Realschule und Gymnasium nicht signifikant gestiegen ist. (S.18)

Mit dieser klaren Positionierung der rot-grünen Opposition im Landtag und des „Forums Bildungspolitik in Bayern“ fand wohl zum ersten Mal in Bayern ein deutlich wahrnehmbarer bildungspolitischer Lagerwahlkampf statt.

## **Die neue Regierung**

Die CSU konnte bei der Wahl im September 2013 offensichtlich nicht von der breit aufgestellten bildungspolitischen Opposition um ihre absolute Mehrheit gebracht werden und die neue Regierung sieht erst einmal keine Veranlassung, ihren schulpolitischen Kurs zu ändern. Der alte Kultusminister, Ludwig Spaenle, ist auch der neue und ist jetzt noch für „Wissenschaft und Kunst“ zuständig. Er kann seine Schulpolitik gegen alle Kritik der Opposition fortsetzen, bestärkt durch den alten und neuen Regierungschef Horst Seehofer, der in seiner Regierungserklärung der bayerischen Bevölkerung verspricht, dass die Schulen „nach Jahren der ständigen Veränderungen jetzt in Ruhe arbeiten können“ und es „in den nächsten Jahren keine neuen Schulreformen geben“ wird. Daneben soll es bis 2018 ein „bedarfsgerechtes Ganztagsangebot“ in allen Schularten geben. Die „Inklusion von Kindern mit Behinderung“ bleibt in Bayern vereinbar mit dem Wahlrecht der Eltern „zwischen Förderschule und allgemeiner Schule“. (Regierungserklärung am 12.11.2013, S.3)

Bei soviel selbstbewusstem „weiter so“ der neuen CSU-Alleinregierung stellt sich die Frage, wie lange es gelingt, die schulpolitischen Forderungen der Opposition im Parlament und außerhalb abzuwehren, um vor allem die letzte Bastion der traditionellen Dreigliedrigkeit des Schulsystems unter den 16 Bundesländern zu verteidigen. Wird das Bündnis der Opposition mit den Kommunen die Situation

verändern, wenn nämlich Kommunen wie Denkendorf und Kipfenberg gar nicht mehr ihre Hauptschulen in Mittelschulverbände retten wollen, sondern durch das Wahlverhalten der Eltern und durch rückläufige Schülerzahlen an einer Schule interessiert sind, die wohnortnah alle Abschlüsse, auch das Abitur, erreichbar macht? Bei Sicherung des Standortfaktors Schule spielen, wie das in anderen Bundesländern zu beobachten ist, parteipolitische Loyalitäten keine Rolle mehr. Es wäre dies eine Schule längeren gemeinsamen Lernens, in der auch alle Probleme des Sortierens der Grundschule sich erledigen – für die Kinder, die Eltern und die Lehrerinnen und Lehrer.

### **Was sagen nationale Leistungstests über die Qualität von Schule und Unterricht?**

Warum fällt es der bayerischen Landesregierung, auch nach einem souveränen Wahlsieg, so schwer, auf ihre Kritiker zuzugehen und den Kommunen mehr Spielraum zuzugestehen bei der Gestaltung ihre Schule vor Ort? Der wichtigste Grund ist offensichtlich das gute Abschneiden der bayerischen Schüler/innen bei nationalen Leistungstests. Spätestens seit Pisa 2000 ist die immer gleiche Antwort auf Reformvorschläge der Opposition die Gegenfrage: Warum sollen wir etwas ändern, wo wir so gut sind? In der Regierungserklärung 2013 liest sich das so:

"Unsere Bildungseinrichtungen stellen das Kind in den Mittelpunkt und nicht irgendeine Ideologie. Wir fördern die besonderen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes. Daher belegen Bildungstests seit Jahren: Bayern bietet beste Bildungschancen und Bildungsergebnisse. Lernen vom Besseren heißt lernen von Bayern." (S.3)

Am 6. Juni 2013, noch vor der heißen Phase des bayerischen Wahlkampfes, erschien in der ZEIT ein Beitrag unter dem Titel: „Von Strebern und Chaoten. Bayrische Schüler können besser lesen und rechnen als Berliner Schüler. Warum ist das so? Eine Forschungsreise zu zwei Schulen, wie sie unterschiedlicher nicht sein können.“ (S.35) Der Bildungsjournalist Martin Spiewak wollte sich nicht länger damit zufrieden geben, dass bei nationalen Leistungstests immer dieselben Bundesländer die Rankings anführen und andere immer an deren Ende landen; dass Viertklässler in Bayern in einer aktuellen Vergleichsstudie in Mathematik 519 Punkte erzielten, Berliner Kinder nur 451, was dem Lernfortschritt etwa eines Schuljahres entspreche. Wir kennen, so Spiewak, „die riesigen Leistungsdifferenzen zwischen den Bundesländern“, nur eines kennen wir nicht: „die Gründe für die gewaltigen Unterschiede.“ „Über die Ursachen der regionalen Leistungsdifferenzen liegen keine empirischen Erkenntnisse vor“, zitiert Spiewak den langjährigen deutschen Leiter der Pisa-Studien, Manfred Prenzel. Auch die Kultusministerkonferenz scheine an solchen tiefergehenden Studien nicht interessiert zu sein.

Um das nicht nur zu beklagen, hat Spiewak einen Anfang machen und damit die Bildungsforschung ermuntern wollen, es ihm gleichzutun. Er hat sich von der Schulverwaltung in Berlin und München jeweils eine „durchschnittliche Grundschule“ nennen lassen, um herauszufinden, „warum die Schüler in einem Bundesland so viel besser lesen als in einem anderen“. Und „weil Extreme das Allgemeine besonders gut zeigen“, suchte Spiewak „die Antwort an den beiden Polen der Bildungsrepublik: in Berlin und München“.

Beim Leistungsvergleich der beiden Schulen helfen Spiewak statistische Werte wie „Ausgaben pro Grundschüler und Jahr“ kaum weiter. In Berlin sind die Ausgaben mit 5500 Euro höher als in München (5200). Höher ist in München mit 37 % der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund als in Berlin (35 %). Nicht der Geburtsort der Eltern bestimme offensichtlich die Schulkarriere ihrer Kinder, sondern deren „Einkommen und Bildungsstand“. Und hier klappe „zwischen München und Berlin ein Abgrund“. So sei die Harz-IV-Quote bei Schüler/innen in Berlin fast dreimal so hoch (34 %) wie in München (12 %).

Aufschlussreicher noch sei der Vergleich des Unterrichts, insbesondere der Kontrolle der Lernenden und der Lehrenden, zwischen der Spree- und der Isar-Schule, wie Spiewak die beiden Grundschulen nennt. Es gibt an der Isar-Schule einmal im Jahr, unangemeldet, für alle Kolleginnen und Kollegen den Besuch der Schulleiterin, bei „Schwachleistern“ öfter, und alle vier Jahre, angemeldet, den Besuch der Schulrätin. Der Wochenplan muss spätestens montags um 7:45 zur Einsicht der Schulleiterin vorliegen. Die „Spree-Pädagogen“, stellt Spiewak fest, kennen solche Kontrollen und strikten Gebote nicht, es sei denn sie haben vor 1989 im Osten der Stadt unterrichtet. Den Lehrplan verstünden Berliner Lehrer/innen eher als groben Rahmen und vom Schulrat wüssten einige nicht einmal den Namen. Nur mit Voranmeldung dürfe die Schulleiterin in den Unterricht. Dennoch:

Im chaotischen Berliner Schulklima wächst offenbar Neues und Einzigartiges, was bei Pisa nicht gemessen wird – wie etwa die Zahl der Preisträger beim Deutschen Schulpreis zeigt. Das merkt man auch im Unterricht: Zweitklässler, die einen Vortrag über Eichhörnchen halten; Schüler, die ihr Lieblingsbuch vorstellen oder ihren Stadtteil mithilfe des Internets erkunden – all das gab es bei den Besuchen an der Spree-Schule zu sehen, an der Isar-Schule nicht. In Bayern scheint man für so etwas nur selten Zeit zu haben. Hier zählt jede Minute auf dem Weg zum Grundschulabitur. (...) Spricht man mit den Eltern der Isar-Schule, reden diese ständig über den Leistungsdruck. Im Gespräch mit den Spree-Eltern fällt das Wort „Druck“ kein einziges Mal. Das liegt nicht nur daran, dass die Grundschule in

Berlin sechs Jahre dauert. Hier haben – wie in den meisten anderen Bundesländern – die Eltern das letzte Wort über die weiterführende Schule ihres Kindes und nicht die Lehrer.

Zuletzt erörtert Spiewak die Frage: „Was können die Städte voneinander lernen?“ Der „Berliner Patient“ laboriere „an vielen Leiden“, die sich gegenseitig verstärkten. Mit einigen werde die Stadt leben müssen, andere, wie die „Laissez-faire-Haltung“ der Pädagogen, ließen sich sehr wohl verändern. Aber auch Bayern habe „keinen Grund zur Selbstzufriedenheit“. Zwar Sorge die Schulverwaltung dafür, dass es „weniger schlechte Schulen und weniger schlechte Lehrer“ gebe als in Berlin. Allerdings verleide „der Leistungsdruck den Schülern den Spaß am Lernen“ und dabei gerate leicht aus dem Blick, „dass nur in einem freiheitlichen Klima Fantasie und Kreativität blühen“.

Martin Spiewak, der selbsternannte Bildungsforscher, beansprucht für seine Studie „nur bedingt Evidenz“; doch der Versuch zeige, „wonach die Schulforscher eigentlich Ausschau halten müssten“. Zuletzt outet sich Spiewak in einer „Fußnote“ als „befangen“; denn er habe zwei Kinder an einer Berliner Grundschule und oft wünsche er sich „mehr bayerische Verhältnisse in Berliner Klassen- und Lehrerzimmern“. Tauschen wolle er aber nicht. Er möchte nämlich „mit seinem achtjährigen Sohn keine Gespräche darüber führen, ob dieser auf dem Gymnasium das Abitur anstreben soll oder eher für die Haupt- oder Realschule geeignet ist“.

### **Ausblick**

Die Regierungserklärung von Horst Seehofer deutet in ihrem bildungspolitischen Teil nicht darauf hin, dass die CSU nach ihrem Wahlsieg bereit sein könnte, auf die Opposition zuzugehen, die vor allem zwei zentrale schulpolitische Forderungen stellt:

- Es gibt für Kommunen, auch angesichts schwindender Akzeptanz der Hauptschule/Mittelschule und bei rückläufigen Schülerzahlen, eine Öffnungsklausel für alternative Schulmodelle vor Ort, wobei SPD und Grüne sich eine Gemeinschaftsschule nach schleswig-holsteinischem Vorbild vorstellen. Diese Schule soll dort entstehen, wo die Schulgemeinde und der Schulträger dies wollen.
- Am Ende der Grundschule wird die Wahl der weiterführenden Schule den Eltern freigegeben, nach eingehender Beratung durch die Grundschule, die damit entlastet wird von der konflikträchtigen Aufgabe, zehnjährige Kinder drei unterschiedlich anspruchsvollen Schularten zuzuweisen.

Alle übrigen Reformvorschläge der Opposition besitzen nicht dasselbe Konfliktpotenzial. Das gilt für G8/G9, wo auch der Philologenverband mehr will als das „Flexibilisierungsjahr“ der Regierung. Oder es gibt, bei einem prinzipiellen Konsens mit der Regierung, noch erhebliche Differenzen über den Weg, das Tempo und das Ziel der jeweiligen Reform, wie bei den finanziell aufwendigen Projekte Inklusion und Ganztagschule. Die Strukturreform der Lehrerbildung wird erst aktuell, wenn es in Bayern, wie in fast allen Bundesländern inzwischen, neben dem Gymnasium eine zweite Schulform gibt, die auch zum Abitur führt und denselben Bildungsanspruch erhebt wie das Gymnasium, und so eine Hierarchisierung

**Quelle: Forum Kritische Pädagogik 6. Februar 2014**



Joachim Lohmann

## **Ist die Dualität beruflicher und akademischer Bildung zukunftsfähig?**

in: Schultz, T. u. Hurrelmann, K.(Hrsg.), Die Akademiker-Gesellschaft, Beltz Weinheim 2013, S. 54 - 72.

Die Forderung nach einem Studium für alle ist ein Reizthema. Wer dennoch die Bereitschaft wecken will, sich damit zu befassen, muss auf Einwände von vielen Seiten vorbereitet sein. Diese sind einerseits durch die Idealisierung des Bestehenden und andererseits durch die Skepsis gegenüber Veränderungen geprägt. Kaum ein Bereich wird so idealisiert wie die bestehende duale Berufsausbildung. Einen Tabubruch begeht, wer die duale nicht gegenüber der schulischen Berufsausbildung für überlegen hält, sie nicht als deutschen Exportschlager ansieht und an ihrer Gleichwertigkeit mit der akademischen Bildung zweifelt. Wer sich für ein Studium für alle einsetzt, stößt auf scharfe Ablehnung: Ein Studium für alle führe zur Arbeitslosigkeit und einem Niveauverlust, und das Studium würde an Attraktivität verlieren, heißt es.



Eine verengte nationale Sichtweise hilft bei dem Thema nicht weiter. Wenn Deutschland nicht abgehängt werden will, muss es sich den globalen Entwicklungen stellen. Ein internationaler Vergleich stößt auf begriffliche Schwierigkeiten. Inzwischen haben UN, OECD und EU einen Begriffsrahmen entwickelt. Im Folgenden wird die von der UNESCO entwickelte Internationale Standardklassifikation ISCED zugrunde gelegt. Hinter der Klassifikation verbergen sich aber nicht selten unterschiedliche Sachverhalte.

So ist die duale Berufsausbildung in Deutschland unter ISCED 3C(lang)/3B eingeordnet, international findet sich die duale und schulische Berufsausbildung aber zumeist unter ISCED 3A, da ihr Abschluss zum direkten Studium berechtigt. International werden die Erzieher und die nicht-medizinischen Gesundheitsberufe weit überwiegend in mindestens zwei- oder mehrjährigen Studien im Tertiärbereich ausgebildet. Deutschland hat durchgesetzt, dass die schulische Sekundarausbildung in diesen Berufen als zweijährige Studiengänge im Tertiärbereich eingeordnet wird. Wegen dieser Schönfärberei der deutschen Ausbildung wird – sofern eine statistische Trennung möglich ist – international nur der Tertiärbereich A verglichen. Das Schema auf der folgenden Seite erklärt, wie im Folgenden die deutschen Bildungsgänge zugeordnet und welche Begrifflichkeiten verwendet werden.

### Einwand 1: Die duale sei der schulischen Berufsbildung überlegen

Für In- wie Ausland gilt die duale Berufsausbildung in Deutschland als vorbildlich, denn sie garantiere eine niedrige Jugendarbeitslosigkeit. Doch tatsächlich wird die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland geschönt, überbrückt, hinausgeschoben und verharmlost.

- Die deutsche Jugendarbeitslosenquote ist im internationalen Vergleich geschönt; denn sie wird bezogen auf alle Erwerbspersonen. Dazu gehören die Jugendlichen in einer dualen, nicht aber in einer schulischen Berufsausbildung. Staaten mit einer dualen Berufsausbildung sind damit statistisch im Vorteil, Staaten mit einer schulischen Berufsausbildung im Nachteil. Im Folgenden wird nur die OECD-Statistik verwandt, die die erwerbslosen Jugendlichen auf den Altersjahrgang bezieht.
- Die Erwerbslosigkeit der 15- bis 19-Jährigen in Deutschland liegt unter dem OECD-Durchschnitt. Dies ist aber nicht das Verdienst der dualen Berufsausbildung. Diese beginnt in Deutschland durchschnittlich erst mit 20 Jahren (BIBB, S. 139). Die Erwerbslosigkeit wird vielmehr mühsam durch ein Übergangssystem niedrig gehalten und hinausgeschoben. Dieses ist weitgehend eine Bewahranstalt, denn überhaupt zur Hauptschüler verbessern im Übergangssystem ihre Chancen gegenüber erfolglosen Jugendlichen, aber nur dann, wenn sie einen zusätzlichen Abschluss erwerben oder eine schulische Berufsausbildung beginnen (Beicht, S. 11).
- Die in Deutschland geringere Jugenderwerbslosigkeit unter sechs Monaten ist systemisch bedingt: Dual Ausgebildete werden noch zu 60 Prozent von ihren Ausbildungsbetrieben übernommen, schulisch Ausgebildete müssen sich bewerben. Eine kurzfristige Bewerbungsfrist ist keine Erwerbslosigkeit im engeren Sinne. Sie mit einer längerfristigen Jugenderwerbslosigkeit zu vermischen, verharmlost deren persönlichkeitszersetzenden Charakter.

Bildungsstand								
höchster erreichter Bildungsabschluss								
	Primarbereich	Sekundarstufe I	ISCED 3C (kurz)	ISCED 3C(lang)/3B	ISCED 3A	Postsekundär	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und Forschungsstudiengänge
OECD	höchstens Primarabschluss	Sekundarstufen-I-Abschluss	kürzere (berufliche) Bildung	mehrfährige allg. oder berufl. Bildung, dual oder schulisch, Zugang zu Tertiärbereich B	direkte Studienberechtigung (in der OECD zumeist auch über Berufsbildung)		2-jährige Studiengänge	
Deutsche Zuordnung				duale Berufsausbildung	Fachhochschul- u. Hochschulreife	Meister, Techniker	Erzieher, Pfleger, Assistent	
verwendete Begriffe	Bildungsabschluss unterhalb der Sekundarstufe II			Sekundarstufen-II-Abschluss			Tertiärbereich	
				Berufliche Bildung, für duale Berufsausbildung nur minimale Öffnung Tertiärbereich	Hochschulreife, Abitur			akademische Bildung, akademischer Abschluss

Bei der Erwerbslosigkeit der 15- bis 29-Jährigen über sechs Monate liegt Deutschland nur im OECD-Durchschnitt. In allen jugendlichen Altersgruppen hat Deutschland einen Rangplatz nur im Mittelfeld inne und jeweils in der schwächeren Hälfte (OECD 2012, Tab. C5.2a). Die deutsche duale Berufsausbildung wegen der Jugendarbeitslosigkeit als vorbildlich darzustellen, ist eine Anmaßung. Sie ist der schulischen Berufsausbildung nicht überlegen.

## **Einwand 2: Die berufliche sei gegenüber der akademischen Bildung gleichwertig**

Wirtschaft wie Politik in Deutschland propagieren die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung. „Wer eine Ausbildung macht, ist kein sozialer Absteiger. (...) Und wir sind in Deutschland davon überzeugt, das (berufliche und akademische Bildung) ist gleichwertig.“ (Ex-Bundesbildungsministerin Annette Schavan). Der Handwerkspräsident Otto Kentzler sekundiert: „Der Trend zur Akademisierung ist fatal. (...) Im Handwerk bekommen sie (die enttäuschten Studenten) eine klare Orientierung – nach oben. Gesellenbrief, Meisterbrief, Selbständigkeit – Berufserfolg statt Studienfrust.“

Doch die behauptete Gleichwertigkeit beruflicher Bildung verschleiert deren Diskriminierung. Personen mit einem Sekundarabschluss als höchster Qualifikation – also weit überwiegend beruflich Gebildete – sind ökonomisch wie gesellschaftlich stark benachteiligt.

Die berufliche Bildung benachteiligt ökonomisch. Bei dem Beschäftigungsumfang und der Beschäftigungssicherheit unterscheiden sich die Bildungsstände erheblich. Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind deutlich seltener, Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung ebenfalls seltener als Akademiker beschäftigt. Beträchtlich sind die Differenzen bei der Erwerbslosigkeit: Sie beträgt bei Akademikern nur drei Prozent, bei Erwerbstätigen mit Sekundarstufen-II-Abschluss gut das Doppelte und bei denen ohne diesen Abschluss etwa das Fünffache. Die duale Berufsausbildung in Deutschland verringert die Degradierung bei der sekundären Bildung nicht, das Gegenteil ist der Fall: Sie diskriminiert stärker als die schulische Berufsausbildung in der OECD. Personen mit sekundärer Bildung in Deutschland sind deutlich stärker gegenüber Akademikern benachteiligt als im OECD-Durchschnitt – und das sowohl bei der Vollbeschäftigungs- wie bei der Beschäftigungsquote als auch bei der Erwerbslosigkeit (OECD 2012, Table A7.5; A7.3a; A7.4a). Besonders drastisch zeigt sich die Bildungsbenachteiligung an den Einkommen. Je geringer die Ausbildung, desto schärfer ist der Einkommensnachteil gegenüber den Akademikern. Der Einkommensvorteil der akademischen Bildung wird auch nicht durch den Aufwand für längere Bildung und den eingetretenen Einkommensverlust konterkariert. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren beträgt die individuelle Ertragsrate für eine tertiäre Ausbildung gegenüber einer Sekundärbildung in der OECD durchschnittlich für Männer 12,4 Prozent und für Frauen 11,4 Prozent. Sie schwankt sehr. Maximal beträgt sie für Männer 25 und für Frauen gut 20 Prozent und fällt bei Männern nirgends und bei Frauen nur knapp unter 6 Prozent. Das ist selbst dann eine beachtliche Rendite (OECD 2012, Tab. A9.1).

Die berufliche Bildung benachteiligt individuell und gesellschaftlich. Die nicht-akademische Bildung benachteiligt nicht nur ökonomisch, sondern sie integriert weniger in die Gesellschaft und Politik und beeinflusst sogar negativ die Lebenserwartung. Politisch nehmen Erwachsene ohne akademischen Abschluss – extrem ausgeprägt bei den 25- bis 34-Jährigen – deutlich weniger an Wahlen teil; sie beteiligen sich auch seltener am gesellschaftlichen Leben. Noch brisanter ist, dass selbst die Lebenserwartungen vom Bildungsstand abhängen. Innerhalb der OECD sinkt bei den 30-Jährigen die voraussichtliche zusätzliche Lebenszeit für Erwachsene ohne Sekundarabschluss gegenüber den Akademikern um gut zehn Prozent, bei Erwachsenen mit dem Sekundarabschluss um fünf Prozent (OECD 2012, A11.1-3). Das gilt auch für Deutschland, wie eine Studie von R. Becker bestätigt.<sup>1</sup>

Die propagierte Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung erweist sich als eine öffentliche Irreführung. Ideologie und Realität fallen selten so offensichtlich auseinander wie bei der Gleichstellung beruflicher und akademischer Bildung. Bund und Länder konnten sich nicht einmal darauf einigen, den Berufsabschluss ohne zusätzliche Auflagen der allgemeinen Hochschulreife gleichzusetzen, geschweige denn einem akademischen Abschluss.

## **Einwand 3: Es fehlen Facharbeiter, aber keine Akademiker**

---

<sup>1</sup> Die Daten zur Lebenswahrscheinlichkeit ist in der OECD-Untersuchung nicht für Deutschland erhoben worden. Die Studie von R. Becker ergibt zusätzlich, dass die Sterbewahrscheinlichkeit mehr mit der Bildungsungleichheit als mit der Klassenlage zu tun hat (S. 145 f.).

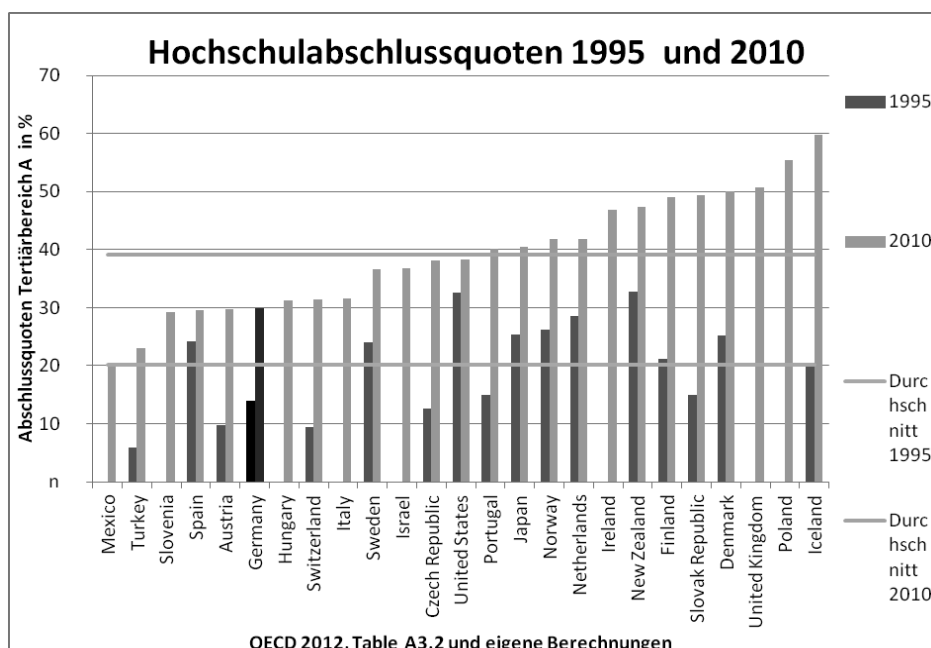
Braucht Deutschland wirklich noch mehr Akademiker? Fehlen Deutschland nicht vor allem die Facharbeiter? Vor kurzem haben öffentliche Berufsforschungsinstitute in Deutschland vor dem künftigen Mangel an beruflich Qualifizierten und einem Überangebot an Akademikern gewarnt. Nach ihrem QuBe-Projekt würde sich aus dem Überangebot an beruflicher Bildung ohne bildungspolitische und Immigrationsmaßnahmen ein beachtliches Defizit entwickeln. Demgegenüber würde das jetzt bestehende Überangebot an tertiär Ausgebildeten bei dem Referenz-Szenario bestehen bleiben und nur beim Alternativ-Szenario bis 2030 abgebaut werden (Maier). Zu einer ähnlichen Prognose war schon Prognos/IAB gelangt.

Doch die Ansätze des QuBe-Projektes sind mehr als fragwürdig:

- Ausgangspunkt ist nicht die Nachfrage der Wirtschaft, sondern die vorhandene Beschäftigung. Nicht berücksichtigt werden offene Stellen, aber auch Stellen, die wegen unbefriedigender Nachfrage gestrichen wurden, sowie Stellen, die anderweitig und damit für das QuBe als vollwertig besetzt gelten.
- Beim künftigen Bedarf wird die in der Vergangenheit wegen des Fehlens qualifizierter Bewerber erfolgte unterwertige Besetzung als angemessen fortgeschrieben.
- QuBe geht von traditionellen Berufsbildern aus. Tatsächlich bahnt sich auch in Deutschland eine Akademisierung zum Beispiel der Erzieher- und der medizinischen Berufe an. In nur wenigen Jahren sind inzwischen rund 70 Studiengänge für Frühpädagogik/Pädagogik der Kindheit und über 40 Studiengänge für Pflegewissenschaft sowie weitere gesundheitswissenschaftliche Studiengänge an deutschen Hochschulen entstanden.
- Weiterhin unterschätzt QuBe die innovative Kraft von Höherqualifizierten. Diese füllen nicht selten die vorhandene Stelle optimaler aus und tragen damit zu einer stärkeren Wirtschafts- und Beschäftigungsentwicklung bei.

Es ist schon grotesk: Zum gleichen Zeitpunkt, zu dem die Fortschreibung von 2012 des QuBe-Projekts einen Akademikerüberhang für das gleiche Jahr prognostiziert (BIBB-Report), warnen (Wirtschafts-)Verbände immer lauter vor dem bestehenden und erst recht vor dem künftigen Akademikermangel bei IT-Berufen, Ingenieuren, Lehrkräften, Ärzten u.a.m. Sie verweisen zudem auf eine deutlich verschlechterte Relation zwischen Bewerbern und offenen Stellen.

Mit anderen Worten: Das QuBe-Projekt unterschätzt völlig sowohl den gegenwärtigen als erst recht den künftigen Akademikerbedarf. Es ist erschütternd, dass sich die QuBe-Autoren nicht einmal von den internationalen Entwicklungen irritieren lassen: Wenn es Sättigungsgrenzen für Akademiker gäbe, müssten sie sich doch klar zeigen. Denn es hat seit 1995 global eine einmalige Akademiker-Explosion gegeben, die Hochschulabschluss-Quoten haben sich seither verdoppelt, der OECD-Durchschnitt beträgt inzwischen fast 40 Prozent. Bei den drastischen Unterschieden bei den Akademikerquoten, die innerhalb der OECD zwischen 20 und 60 Prozent liegen, müssten sich doch Akademikerüberhänge deutlich zeigen.



Die zwei wichtigsten Indikatoren einer möglichen Sättigungsgrenze sind die Erwerbslosenquoten sowie die Einkommensdifferenzen. Die Erwerbslosenquoten der Akademiker liegen in allen Staaten niedriger als die der Absolventen des Sekundarbereichs II. Bei den Männern sind die einzigen Ausnahmen Mexiko und Luxemburg, wo die Akademikerquoten extrem niedrig liegen.<sup>2</sup> Erstaunlicherweise führen höhere Akademikerquoten zu keiner höheren Erwerbslosigkeit, das Gegenteil ist der Fall: Sind die Hochschulabschlussquoten in einem Staat höher, geht die Erwerbslosigkeit der Männer leicht und bei den Frauen deutlich zurück. Vor allem aber sinkt die Erwerbslosigkeit von Akademikern in Relation zu Personen mit einem Sekundarabschluss. Eine absolute Aufnahmegrenze für Akademiker zeichnet sich also nicht ab, vielmehr das Gegenteil.

Wenn es schon keine absolute Marktgrenze gibt, so könnte es eine relative geben: Der Markt könnte nicht so schnell auf rapide wachsende Akademikerquoten reagieren. Doch die Korrelationen sind bei den Männern so niedrig, dass sie keinen Zusammenhang belegen. Ein schneller Anstieg der Akademikerquote bei Frauen ist mit einer generell höheren Erwerbslosigkeit verbunden, aber gerade nicht bei den Akademikerinnen. Ihre Erwerbslosigkeit fällt vielmehr im Vergleich zu den Frauen mit Sekundarabschluss (OECD 2012, Tab. A3.2 und A7.2a).

Die Ergebnisse sind verblüffend. Trotz der Praxis- und Berufserfahrung nicht weniger Studiengänge, trotz marktferner Studienwahlen im In- und nicht selten auch im Ausland haben Akademiker die besseren Beschäftigungschancen. Weder rapide ansteigende noch hohe Absolventenzahlen gefährden die Beschäftigungschancen von Akademikern. Arbeitgeber ziehen höher Qualifizierte fast immer vor. Selbst bei einer 60-prozentigen Akademikerquote zeichnet sich keine Sättigungsgrenze ab.

#### **Einwand 4: Ein generelles Studium würde an Attraktivität verlieren**

Wenn schon der Bedarf der Wirtschaft am Studium keine Sättigungsgrenze kennt, könnte das Studium aber finanziell unattraktiv werden. Denn wenn immer mehr studieren, müsste doch der ökonomische Vorteil zurückgehen. Nun ist ein Hochschulabschluss nicht nur wegen ökonomischer Perspektiven interessant, sondern auch wegen des gesellschaftlichen Ansehens, des Einflusses, aber auch der persönlichen Entfaltung. Die ökonomischen Chancen sind freilich eine wichtige Studienmotivation. Die Ertragsrate sinkt nicht bei einer hohen Akademikerquote, sie steigt vielmehr – sowohl für Männer als auch für Frauen. Die Korrelation beträgt in beiden Fällen gut 20 Prozent. Noch erstaunlicher ist, dass die Ertragsrate umso höher ausfällt, je stärker die Akademikerquote zwischen 1995 und 2009/10 angestiegen ist. Die Korrelation beträgt für beide Geschlechter rund 60 Prozent (OECD 2012, Tab. A3.2 und A9.3). Eine breite Akademisierung lässt das Studium nicht an Attraktivität verlieren, vielmehr scheint sie eine erhebliche ökonomische Innovation auszulösen, die sich auch individuell mehr als bezahlt macht.

#### **Einwand 5: Gerechtigkeit gelingt nicht über Chancengleichheit**

Die ökonomische Ungleichheit zwischen Reich und Arm ist global wie national erschreckend hoch. Weltweit besitzen die reichsten fünf Prozent der Haushalte fast die Hälfte der Einkommen und das ärmste Viertel nicht einmal einen Prozent. Die Einkommensunterschiede sind besonders hart in vielen Schwellenländern, doch zum Beispiel in den USA sind die Differenzen kaum geringer: Die obersten fünf Prozent erzielen dort fast 40 Prozent der Haushaltseinkommen. Die Ungerechtigkeit spitzt sich weiter nach oben nochmals dramatisch zu: Das oberste 0,1 Prozent in den USA hat mehr als zwölf Prozent, davon das oberste 0,01 Prozent allein sechs Prozent der gesamten Haushaltseinkommen. Die ökonomische Ungerechtigkeit hat seit Ende der 1980er Jahre erheblich zugenommen. Global verlor das ärmste Viertel fast ein Drittel, dagegen steigerten die obersten fünf Prozent ihren Einkommensanteil um acht Prozent. Noch brutaler ist die Veränderung ganz oben an der Spitze: In den USA steigerten die obersten 0,01 Prozent der amerikanischen Haushalte in den letzten 30 Jahren ihren Anteil um 600 Prozent (Pogge, S. 27 ff.).

Die Einkommensverschiebung zwischen den frühen 1980er Jahren und den späten 2000er Jahren hat sich zwischen dem einkommensreichsten und dem schwächsten Zehntel jährlich um fast einen halben Prozent vergrößert. Verantwortlich dafür ist nicht die Globalisierung des Handels und nicht die Deregulierung der Finanzmärkte. Verantwortlich dafür sind vielmehr weitgehend zwei Faktoren: die technologische Entwicklung sowie politische Maßnahmen des Arbeits- und Steuerrechts. Die technologische Entwicklung verschärft die Einkommensungleichheit jährlich um gut 0,3 Prozent. Noch

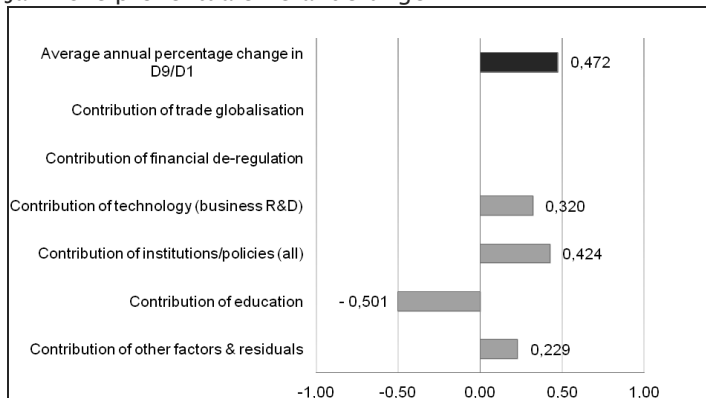
---

<sup>2</sup> Bei den Frauen, nicht aber bei den Männern kommt als Ausnahme noch Südkorea mit einer etwas überdurchschnittlichen Akademikerinnenquote hinzu. Die Benachteiligung der koreanischen Akademikerinnen scheint nach Eschborn auf die Diskriminierung von Frauen in führenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Positionen zurückzuführen zu sein. Die Hochschulabsolventen-Quoten von Luxemburg und Südkorea finden sich nicht in OECD 2012, sondern OECD 2010.

stärker wirken die arbeitsmarkt- und steuerpolitischen Maßnahmen, welche die Einkommensrelationen jährlich um gut 0,4 Prozent verschlechtern.

Gründe der Einkommensungleichheit: die Rolle der Globalisierung, der Technologie und der Arbeitsmarktpolitik

Jährliche prozentuale Veränderungen



OECD 2011, Fig. 2.3

Wenn neben Technologie vor allem Arbeits- und Steuerpolitik für die zunehmende Ungleichheit der Einkommen verantwortlich sind, liegt es nahe, diese Politikbereiche vor allem in die Pflicht zu nehmen, von ihnen eine stärkere Gleichheitspolitik zu verlangen. Eine Begrenzung von Forschung und Entwicklung verbietet sich, sie würde jeden Staat, der dieses Mittel einsetzt, wirtschaftlich im globalen Wettbewerb zurückfallen lassen. Aber auch die arbeits- und steuerrechtlichen Mittel des einzelnen Nationalstaates für mehr Einkommensgleichheit sind begrenzt. Gegenüber den Spitzeneinkommen hat sich die EU nur mit großer Mühe auf eine Begrenzung der Bonitätszahlungen geeinigt. Gegenüber den Geringverdiener ist die Wirkung zum Beispiel eines Mindestlohnes begrenzt, da eine zu starke Anhebung der Löhne die Arbeitsplätze gefährden könnte.

Die ökonomischen Ungerechtigkeiten zu verringern, gelingt durchschlagend nur, wenn man dem Arbeitsmarkt entspricht. Dieser verlangt wegen der technologischen Entwicklung und wegen der Globalisierung höhere Qualifikationen. Dank der Bildungsexpansion hat sich die Einkommensungleichheit innerhalb der OECD nicht jährlich um einen Prozent, sondern nur um ein halbes Prozent verschärft. Es ist der erhebliche Ausbau des tertiären Bildungsbereiches, der dies bewirkt hat. Er hat sogar zwei Drittel der Ungleichheit aufzufangen, die von der technologischen Entwicklung und der staatlichen und institutionellen Deregulierung ausgegangen sind (OECD 2011, S. 123). Die OECD folgert daraus für die Politik:

“Finally, policies that invest in the human capital of the workforce are key. Over the past two decades, the trend of higher educational attainment has been one of the most important elements in counteracting the underlying increase in earnings inequality in the long run. Policies that promote the up-skilling of the workforce are therefore key factors for reversing the trend towards further growth in inequality.” (OECD 2011, S. 41).

“Upskilling of the workforce is closely associated with inequality reduction in both the upper and lower halves of the wage distribution.” (a.a.O, S. 126).

#### Einwand 6: Größere Quantität geht zu Lasten der Qualität

Weit verbreitet ist die Meinung, dass eine breitere Förderung nur zu Lasten der Qualität gehen könne und dass die Leistungsstärkeren unter- und die Leistungsschwächeren überfordert würden. Nun gibt es keine akademischen Leistungsvergleiche zwischen den Hochschulen und erst recht keine zwischen Staaten. Es gibt aber auch keinen validen Leistungsvergleich zwischen den Abiturienten auf nationaler und erst recht nicht auf internationaler Ebene. Dennoch liegen erstaunliche Belege vor, dass eine gemeinsame Breitenförderung nicht nur die Durchschnitts-, sondern auch die Förderung der Spitze wie der Risikogruppe positiv beeinflusst.

Der PISA-Leistungsvergleich der 15-Jährigen belegt den Zusammenhang zwischen dem gemeinsamen Lernen und der Leistungsentwicklung: Je weniger Schulformen es gibt und je später die Selektion eintritt, desto höher ist die Durchschnittsleistung, umso geringer der Anteil der Risikoschüler und umso breiter die Leistungsspitze. Mehr Gemeinsamkeit in der Sekundarstufe I kommt der Leistung aller zugute, die Korrelation beträgt jeweils rund 20 Prozent. Die deutsche Schulstruktur geht zu Lasten einer breiteren und qualifizierteren Förderung aller (PISA 2009, Tab.I.2.1 und IV.3.2a).

Noch bedeutender ist ein anderer, etwas überraschender Zusammenhang: nämlich der zwischen der Mittelstufenleistung und der Abiturientenquote. Ein Schulsystem erreicht bei den 15-Jährigen umso höhere Durchschnittsleistungen, je mehr Jugendliche es zum Abitur führt. Die Trendlinie verzeichnet einen Unterschied von rund einem Schulleistungsjahr. Gut zehn Prozent der Differenzen zwischen den Staaten ist mit der abweichenden Abiturientenquote erklärbar.

Mit anderen Worten: Je mehr ein Bildungssystem, sein pädagogisches Personal und die Öffentlichkeit den Jugendlichen zutraut, desto leistungsstärker werden sie. Ein Bildungssystem, das alle beziehungsweise fast alle Jugendlichen für studierfähig hält und sie auch zur Hochschulreife führen will, hat ein entsprechendes Schulklima und eine entsprechende Schulstruktur – und es profitieren alle davon: je höher die Abiturientenquote, desto geringer die Risikogruppe und desto breiter die Spitze (OECD 2012, Tab. A2.1 u. PISA 2009, Tab. I.2.1-3).

Kurzum: Mit Strukturreformen und einer Orientierung auf die Schülerinnen und Schüler kann die Zahl der Jugendlichen, die zum Studium befähigt sind, erheblich gesteigert werden. Die Bildungsfähigkeit kann darüber hinaus mit einer verbesserten Lehreraus- und Lehrerfortbildung, mit mehr Berufs- und Praxisbezug der Bildungsgänge und mit Fortschritten bei der Didaktik und Methodik sowie bei den Materialien verbessert werden. Ein Studium für praktisch alle ist ohne Qualifikationsverlust machbar. Alle Ebenen sind dabei gefordert – vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarstufe bis zum tertiären Bereich. Auch dieser Bereich kann praxis- und berufsbezogener und mit dualen Studiengängen breiter und erfolgreicher fördern.

### **Einwand 7: Das Studium für alle sei eine hoffnungslose Utopie**

Sogar viele von denen, die an pädagogische Verbesserungen glauben, werden ein Studium für alle für eine hoffnungslose Utopie halten. Doch eine solche Position ist nur aus einer begrenzten nationalen Brille heraus verständlich. Denn zumindest die Hochschulreife für alle ist in einigen Staaten weitgehend Realität, und es sind gerade diese Staaten, die auch bei der Schülerleistung führend sind. Auch Deutschland ist der Hochschulreife für alle nicht so fern, wie es scheint. Im Jahr 2012 betrug die Abiturientenquote 50 Prozent, begünstigt allerdings durch die doppelten Abiturientenjahrgänge. In Zukunft wird die Quote deutlich ansteigen:

- Da die duale Berufsausbildung „postsekundär“ geworden ist, werden in der Sekundarstufe II hochschulpropädeutische Angebote vordringen.
- Das Übergangssystem steht wegen seiner Ineffektivität in starker Kritik. Qualifiziertere Angebote werden an seine Stelle treten.
- Längerfristig werden auch die meisten schulischen Berufsausbildungsgänge wie die für Erzieher, Pfleger und Assistenten in den Tertiärbereich abwandern.
- Schon jetzt wird die Hochschulpropädeutik deutlich ausgebaut: In sechs Bundesländern gibt es nur noch zwei Schulformen, die alle den gymnasialen Bildungsgang beinhalten, in weiteren viel Ländern wird die Gemeinschaftsschule zulasten von Haupt- und Realschule stark ausgebaut.

Darüber hinaus haben Bund und Länder nach langem Ringen einen Deutschen Qualifikationsrahmen verabschiedet. Den Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens der EU-Kommission folgend, vermittelt die dreijährige Berufsausbildung die Studienberechtigung nach dem jeweiligen Recht. Mit zunächst x-fachen Auflagen und Einschränkungen wird nun auch in Deutschland die Berufsausbildung der gymnasialen Hochschulpropädeutik gleichgestellt. Der Wirtschaft und den Gewerkschaften ist dieser Erfolg im Verbund mit der Bundesregierung gegenüber der Hinhaltetaktik der Länder gelungen. Eine zunehmende Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung innerhalb der Sekundarstufe II wird auch in Deutschland unaufhaltsam. Damit nähert sich Deutschland der Studienberechtigung für alle.

Nun ist Studienberechtigung für alle nicht gleich Studium für alle. Ein Studium für alle, erst recht ein akademischer Abschluss für alle ist noch nicht realisiert. Der Weg dorthin allerdings ist vorgezeichnet. Innerhalb der OECD betrug noch 1995 die Abschlussquote im Tertiärbereich A nur 20 Prozent, 2010 hatte sie sich auf 40 Prozent verdoppelt (OECD 2012, Tab. A3.2). Jeder Staat hat den Hochschulbereich ausgebaut; wer zurücklag, hat ihn eher etwas stärker, wer 1995 vorne lag, eher vorsichtiger erweitert. Für die akademische Explosion verantwortlich sind Staaten im Mittelfeld: Finnland hat die akademischen Abschlussquoten in den 15 Jahren um 29 Prozentpunkte, die Slowakei um 34 Punkte und Island um 39 Punkte gesteigert. Zusammen mit Dänemark führen diese Staaten jetzt rund 50, Island sogar 60 Prozent eines Jahrgangs zum akademischen Titel. Sie haben alle anderen Staaten überholt. Und in einem Land, das schon jetzt 60 Prozent zum akademischen Abschluss führt, in dem müssten – legt man die deutschen Studienerfolgsquoten zugrunde – bereits 90 Prozent mit einem Studium beginnen.



Doch Deutschland steht nicht nur im Bildungswettbewerb innerhalb der OECD. Inzwischen haben auch Schwellenländer immer mehr die Bedeutung von Bildung und speziell den Wert akademischer Bildung erkannt.

- In China hatten sich nach massivem Ausbau im Jahr 2008 26,7 Millionen Studenten an Hochschulen eingeschrieben, das sind rund zwei Prozent der Bevölkerung gegenüber drei Prozent in Deutschland (Volksrepublik China). In Ballungsräumen wollen bereits 70 Prozent eines Jahrganges studieren (F. Rauner).
- In Indien studierten 2008 12,4 Prozent des Jahrganges, so sollen es 2020 bereits 30 Prozent sein (KPMG).
- Sehr große Anstrengungen unternehmen die Golfstaaten: „Qatar etwa hat eine riesige Education City hochgezogen, mehrere amerikanische Hochschulen bieten dort ihre Programme an, im Emirat Abu Dhabi hat die Sorbonne eine Filiale eröffnet, die New York University ist auch vertreten, Dubai prahlt mit einem Knowledge Village, und sein Herrscher Scheich Mohammed al Maktum hat eine 10-Milliarden-Dollar-Stiftung angekündigt, um Wissen und Forschung voranzutreiben. Selbst Saudi-Arabien, nicht gerade als wissenschaftsfreundliches Land bekannt, will mit der King Abdullah University of Science and Technology eine internationale Wissenschaftselite ins Land holen, 12,5 Milliarden sollen dafür bereitgestellt werden. Mit dabei ist unter anderem die TU München.“ In Oman schließlich kam die RWTH Aachen zum Zuge (Wissen statt Öl).

Der akademische Wettlauf wird weitergehen. Die zunehmende Arbeitslosigkeit innerhalb der OECD wird die Anstrengungen deutlich erhöhen, noch stärker in die Hochschulausbildung zu investieren. Mit den Schwellenländern kommen neue Mitspieler hinzu, die in der Bildung den wesentlichen Impuls für ihre eigene Entwicklung sehen.

## Resümee

Mit einem Festhalten an der Dualität von beruflicher und akademischer Bildung wird Deutschland weder dem Qualifikationsbedürfnis der Wirtschaft entsprechen, noch wird es der zunehmenden ökonomischen Ungleichheit erfolgreich begegnen können. Die auch international gelobte deutsche duale Berufsausbildung löst nicht ein, was ihr als Erfolg zugesprochen wird: Die Jugenderwerbslosigkeit in Deutschland ist nicht gering und die berufliche Bildung gegenüber der akademischen Bildung nicht gleichwertig. Nur weil die dual Ausgebildeten gut zur Hälfte vom Betrieb übernommen werden, liegt in Deutschland die kurzfristige Jugenderwerbslosigkeit wegen seltenerer Stellensuche niedriger als im Ausland mit einer zumeist schulischen Berufsausbildung. Bei der mehr als sechsmonatigen Jugenderwerbslosigkeit schneidet Deutschland keinesfalls besser, sondern nur wie der Durchschnitt der OECD ab. Und dies ist zu einem beachtlichen Teil nicht das Verdienst der dualen Berufsausbildung, sondern der des Übergangssystems, das zwar kaum qualifiziert, aber aufbewahrt und damit vor Erwerbslosigkeit schützt.

Auch bei dem Beschäftigungsumfang und bei den Einkommen unterscheiden sich dual und schulisch Ausgebildete international kaum. Die Unterschiede zwischen dualer und schulischer Sekundarbildung sind minimal im Vergleich zu der gemeinsamen Diskriminierung gegenüber der akademischen Bildung. Die deutsche – vornehmlich duale – Berufsausbildung ist der überwiegend schulischen Berufsausbildung des Auslandes nicht überlegen. Erst recht ist sie nicht gleichwertig mit der akademischen Bildung, wie dies Politik und Wirtschaft gemeinsam gegen besseres Wissen betonen. Sie ist der akademischen Bildung in allen Punkten unterlegen: ihre Erwerbsquoten liegen niedriger, ihre Erwerbslosenquoten deutlich höher, und die Einkommensrelation ist deutlich schlechter. Der Unterschied zwischen Personen mit beruflicher und mit akademischer Bildung ist ökonomisch wie gesellschaftlich fast so scharf wie zwischen Personen ohne und mit abgeschlossener Berufsausbildung. Hochqualifizierte sind im Vergleich zu beruflich Qualifizierten durchschnittlich fast überall stärker nachgefragt. Trotz einer einmaligen Explosion akademischer Abschlüsse ist in nahezu allen Ländern ihre Erwerbssicherheit deutlich und die Einkommensrelation erheblich höher als bei der sekundären Bildung. Eine Bedarfsgrenze für akademische Bildung ist nirgends erkennbar. Auch bei stark steigender Akademisierung bleibt die ökonomische Attraktivität erhalten.

Das Ziel eines Studiums für alle ist auch dringend erforderlich, um gegen die zunehmende ökonomische Ungerechtigkeit anzugehen. Diese ist vor allem wegen der technologischen Entwicklung und der Deregulierung entstanden, doch die wirksamste Waffe dagegen ist ein Studium für die breite Mehrheit. Eine generelle Akademisierung bedeutet nicht automatisch einen Qualitätsverlust, vielmehr hat Deutschland das Begabungspotential nicht ausgeschöpft. PISA belegt: Je länger alle gemeinsam lernen, desto höher ist die durchschnittliche Leistung, desto weniger Risikoschüler gibt es und desto mehr Jugendliche gehören zur Spitzengruppe. Und diese Werte werden noch besser, je mehr die

Lehrkräfte, aber auch die Eltern und die Öffentlichkeit den Jugendlichen zutrauen; je mehr sie ein gutes Schulklima anstreben und je mehr sie die Jugendlichen bis zum Abitur fördern.

Das Studium für alle ist auch keine hoffnungslose Utopie. Schon jetzt erwerben OECD-weit 60 Prozent eines Jahrganges die Hochschulreife, in bildungspolitisch führenden Ländern sind es 90 Prozent und mehr. Die Hochschulabschlussquoten – in Deutschland gerade bei 30 Prozent – liegen OECD-weit inzwischen bei 40 Prozent, manche Länder erreichen inzwischen bis zu 60 Prozent. Da nicht jeder Student zum Abschluss kommt, ist dort das Studium für alle in erreichbarer Nähe. Die Dualität von beruflicher und akademischer Bildung wird keine Zukunft haben – auch nicht in Deutschland. An ihre Stelle wird das Studium für alle treten.

#### **Literatur**

- Becker, R.: Bildung und Lebenserwartung in Deutschland, Zeitschrift für Soziologie, Jg. 27, H. 2, 1998, S. 133-198.
- Beicht, U.: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB-Report 11/09. BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Bildungsbericht 2012, 2012.
- BIBB: Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030, BIBB REPORT Ausgabe 18/12.
- Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel, BIBB REPORT Ausgabe 18/12.
- Eschborn, N., Noll, N.: Rock tragen, Bein zeigen, breit lächeln, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. KOREA 2012.
- Höselbarth, F.: Die Bildungsrevolution am Golf/The Education Revolution in the Gulf. Ein Handbuch. Deutsch und englisch. Georg Olms Verlag, Hildesheim 2010.
- Kentzler, O.: Handwerk wirbt um Studenten: Berufserfolg statt Studienfrust, Saarbrücker Zeitung, 2.1.2013.
- KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010, Statistische Veröffentlichungen 195, 2011.
- KPMG-Edge forum report Indian Higher Education – The defining years, 2011
- Lohmann, J.: Gemeinsam lernen – kein Einwand stichhaltig, [http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=221&Itemid=124](http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=221&Itemid=124)
- Maier, T. u. a.: Alternative Szenarien der Entwicklung von Qualifikation und Arbeit bis 2030, hrsg. BIBB, IAB, GWS, FIT 2012.
- OECD (2012): Bildung auf einen Blick, 2012.
- OECD (2011): Divided We Stand, 2011.
- OECD (2010): Bildung auf einen Blick 2010.
- PISA 2009: Bd. 1-4, OECD 2010.
- Pogge, T.: Globale Armut als institutionelle Menschenrechtsverletzung, in Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte 12/2012, S. 24-31.
- Rauner, F.: Akademisierung, Sie alle wollen studieren, in: Die Zeit, 13.10.11.
- Schavan, A.: Wer eine Ausbildung macht, ist kein sozialer Absteiger, Deutschlandradio Kultur, 12.9.2012.
- Spiewak, M.: Klasse durch Masse, in: Die Zeit, 12.11.12, S. 45.
- Volksrepublik China, Wikipedia.
- Wissen statt Öl, Zeit-Online, 16.09.2009.

Quelle: Forum Kritische Pädagogik 27.11.2013



Birgit Schumann - Rezension

## **„Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“ – ein Buch über die ganz normale Ausgrenzungspraxis deutscher Schulverhältnisse**

Für diese Veröffentlichung wurde Fabian van Essen mit dem Wissenschaftspreis 2013 der Sektion Sonderpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausgezeichnet. Die Preiswürdigkeit der Veröffentlichung begründete die Jury sowohl mit der hohen forschungsmethodischen und theoretischen Qualität als auch mit der Darstellung der Ergebnisse. Diese sollen nachfolgend in den Mittelpunkt gerückt werden. Wissenschaftler mit Mut zum Widerspruch gegen den herrschenden Mainstream

Die unter dem Titel „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“ veröffentlichte Dissertation von Fabian van Essen fällt in eine Zeit, in der die schulische Inklusionsdebatte viele Menschen erreicht. Gleichzeitig wird jedoch der mit inklusiver Bildung untrennbar verbundene Anspruch auf Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung der Beliebigkeit preisgegeben. Bildungs- und gesellschaftspolitischer Ausdruck dieser Beliebigkeit ist das unverändert zähe Festhalten an selektiven Strukturen, die soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Exklusion hervorbringen. Van Essens Publikation ist ein unverzichtbarer, gelungener Beitrag, diesen Tendenzen aus wissenschaftlicher Perspektive entschieden zu widersprechen. Dies geschieht mit der umfassend theoretisch und empirisch begründeten Aussage, dass das selektive, hierarchisch gegliederte Schulsystem mit dem Subsystem Förderschule nicht legitimierbar ist.

### **Mechanismen zur Verteidigung von Privilegien und Ungleichheit**

Am Beispiel der Sonder- /Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen weist van Essen die Funktions- und Wirkungsweise des hierarchischen Schulsystems für Bildungsteilnehmer aus den untersten sozialen Schichten nach. Indem er die Benachteiligungsmechanismen mit der Theorie von Pierre Bourdieu erklärt, macht van Essen in aller Schärfe sichtbar, dass die Reproduktion von sozialer Ungleichheit über die Organisation institutionalisierter Bildungsprozesse systemisch angelegt ist und als Verteidigung von Privilegien durch die privilegierten Gesellschaftsschichten verstanden werden muss.

Ausgangspunkt für den theoretischen Teil ist die materielle, soziale und kulturelle Kapitalarmut der Förderschüler, die der Autor mit Rückgriff auf vorhandene Studien überzeugend belegt. Sie erleben die Schule als Milieubruch mit den ihnen vertrauten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen, die ihren sozialisationsbedingten Habitus prägen. Trotz ihrer geringen Kapitalausstattung werden sie in der Schule an Normen und Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschicht gemessen.

### **Die meritokratische Lüge**

Diese Art der Gleichbehandlung macht sie zu „Bildungsverlierern“ und privilegiert kapitalstarke Schüler, die den habitusbezogenen Erwartungen der Schule entsprechen. Die mit der institutionalisierten Zuschreibung einer „Lernbehinderung“ begründete Separierung schränkt die Möglichkeiten der Förderschüler, über Bildungsabschlüsse institutionalisiertes kulturelles Kapital zu erwerben, extrem und nachhaltig ein. Dennoch kann sich weiterhin die meritokratische Lüge gesellschaftlich behaupten, dass der Bildungserfolg allein von der individuellen Bildungsfähigkeit und dem individuellen Bildungswillen abhängt. Dieser Mythos „durchdringt die schulische Praxis, legitimiert Aussonderungen und setzt sich in der Selbstwahrnehmung vieler Verliererinnen und Verlierer im Wettstreit um günstige Ausgangspositionen auch nach der Schule fort“, so van Essen.

### **Möglichkeitsräume für ehemalige Förderschüler?**

Im empirischen Hauptteil lotet van Essen die „Möglichkeitsräume“ von 19 ehemaligen Förderschülern in einer Befragung aus. Ihre Möglichkeiten sind geprägt von Diskontinuität, Unsicherheit und prekären Verhältnissen. Mit Zitaten aus den Interviews dokumentiert er eindrucksvoll das Erleben von Stigmatisierung und Scham. Die Gründe für ihr Schulversagen beziehen die Interviewten auf ihre eigene Leistungsunfähigkeit. Der Verfasser deutet dies als ein klares Indiz, dass die gesellschaftlichen Mechanismen zur Verschleierung der Reproduktion von generationenübergreifender Kapitalarmut und zur Individualisierung sozialer Probleme bestens funktionieren.

Enttäuschung über die Aussichtslosigkeit auf eine berufliche Ausbildung und auf eine gesicherte Erwerbstätigkeit, die durch Ermutigung in berufsvorbereitenden und überbetrieblichen Maßnahmen aufgefangen werden soll, herrscht vor. Die Orientierung der Interviewten an einem kleinbürgerlichen Lebensstil ist geprägt von dem Wunsch, handfeste Nöte und Bedingungen der Unsicherheit zu beenden. Unauffällige Selbsterhaltung und nicht Selbstverwirklichung oder individuelle Entfaltungsmöglichkeiten stehen auf der Tagesordnung. Van Essen vermutet, dass angesichts zunehmender Verengung der arbeitsmarktbezogenen Möglichkeiten im Alter diese Orientierung möglicherweise brüchig wird und gefährdet ist. „Selbstaufgabe, Nonkonformismus oder radikale Gesellschaftskritik wären dann denkbar.“

### **Perspektiven einer inklusionsorientierten Schulentwicklung**

Skepsis äußert der Autor bezogen auf die Durchsetzung „einer Schule für alle“ und verweist dabei nicht nur auf konträre und konfligierende Entwicklungen in der Bildungspolitik, sondern auch auf „eine gesteigerte ‚Kampfbereitschaft‘ um wertvolles Bildungskapital“ in der Gesellschaft. Von ganz besonderer Relevanz für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung sind die habitustheoretischen Hinweise des Autors. Da es keine biologisch begründete Lernbehinderung gibt, sondern diese konstruiert wird, wenn die Habituserwartungen der Schule mit dem Habitus „bildungsferner“ Schüler kollidieren, muss das Bewusstsein der Lehrer sensibilisiert werden für die Herkunftsvielfalt ihrer Schüler. Van Essen fordert institutionelle Selbstaufklärung über die

sozialstrukturelle Benachteiligung durch die Praxis schulischer Habitusformen gegenüber Kindern, die zwar kapitalarm sind, aber nicht defizitär.

Mit seinen Überlegungen gibt er der mancherorts nur als Phrase gehandelten Aussage, dass Inklusion eine Sache der Haltung ist, ihre eigentliche pädagogische und bildungspolitische Bedeutung und Verpflichtung. Es versteht sich von selbst, dass eine ernsthafte Reflexion über die Wirkung schulischer Habitusformen auf die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen aus den untersten sozialen Schichten mit entsprechenden pädagogischen und bildungspolitischen Veränderungen allen Lernenden zugute käme.

#### **Literatur:**

Van Essen, Fabian: Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Springer Fachmedien. Wiesbaden 2013



## **AG Unterrichtsmaterialien bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung gegründet**

### **Warum gibt es vor allem unternehmerfreundliche und rechtslastige Unterrichtsmaterialien?**

Der Verfassungsschutz, das Handelsblatt, die Initiative „Neue soziale Marktwirtschaft“ und natürlich der Arbeitskreis Schule Wirtschaft versuchen, mit eigenen Unterrichtsmaterialien in den Schulen ihren Einfluss zu festigen. Für Lehrerinnen und Lehrer ist es einfach, sich aus diesem Material zu bedienen, das politisch „unproblematisch“ scheint und dem Mainstream entspricht. Andererseits gibt es jedoch von Lehrerinnen und Lehrern die Nachfrage nach der kritischen Aufarbeitung gesellschaftspolitischer Themen, nicht nur von Linken, sondern auch von solchen, die gerne ihren Unterricht breiter und kontrovers anlegen wollen.

### **Das wollen wir ändern!**

Eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, Politikdidaktikerinnen an der Universität zu Köln und von VertreterInnen der Rosa-Luxemburg-Stiftung möchte nun im Rahmen der Rosa-Luxemburg-Stiftung, aber in Kooperation mit allen Personen, Initiativen und Organisationen, die daran interessiert sind, möglichst eine ganze Reihe von Unterrichtsmaterialien entwickeln.

### **Welche Themen sind wichtig?**

Sie sollen gesellschaftlich, ökonomisch und politisch relevante Themen aufgreifen, die lehrplanrelevant sind, also auch im Unterricht „drankommen“. Sie sollen eine breite, kontroverse und didaktisch sinnvolle Auswahl an Materialien präsentieren und Hinweise zur Arbeit damit anbieten. Die Materialien sollen auch optisch ansprechend präsentiert werden. Nicht nur aus Kostengründen, sondern auch, um sie ständig aktualisieren zu können, bietet sich die Verbreitung über das Internet an. Der Schwerpunkt wird sicher auf der Sekundarstufe II liegen, gefragt sind aber auch Materialien für alle Altersstufen in der Schule.

In einem ersten Brainstorming wurden folgende Themen genannt:

- Finanz- und Wirtschaftskrise
- Euro
- Globalisierung
- Beispiele für gelungene Gedenkstättenfahrten
- DDR-Geschichte in der Grundschule (dazu gibt es bereits ein Material der Rosa-Luxemburg-Stiftung)
- Rechtsextremismus
- NPD Verbot – ja oder nein?
- Antisemitismus
- Weiterentwicklung der Demokratie
- Gesellschaftsstruktur und sozialer Wandel
- Armut und Reichtum
- Geschichte der Europäischen Union
- deutsche Geschichte nach 1945
- der Umbruch 1989/90
- die Freihandelsdebatte
- leben wir in einer individualisierten Gesellschaft? (Beck)

## **MitarbeiterInnen gesucht!**

Nun suchen wir weitere Lehrerinnen, Politikdidaktikerinnen und sonstige einschlägig tätige Menschen, die dazu etwas beisteuern können – eigene Materialien, die sie aufarbeiten können, Kompetenzen, die uns bei der Realisierung des Projekt helfen können.

Wer ist an einer Mitarbeit interessiert?

Bitte melden bei Karl-Heinz Heinemann

[heinemann@rls-nrw.de](mailto:heinemann@rls-nrw.de)

0172-255 266 7

