



Theoriearbeit

zur Entwicklung eines
visuellen Erscheinungsbildes
für ein Gymnasium

vorgelegt von

Maximilian Schneider
am 31. Mai 2011

Betreuung

Prof. Hanka Polkehn
Prof. Achim Trebeß



Vorwort

Aus der Aufgabenstellung, ein visuelles Erscheinungsbild für die öffentliche Bildungseinrichtung »Große-Stadtschule, Geschwister-Scholl-Gymnasium« zu entwickeln, ergaben sich zwei zentrale Fragestellungen.

1. Braucht eine Schule in staatlicher Trägerschaft ein Logo? Das Logo ist als zentrales Element des Erscheinungsbilds eng mit Marke, Branding und einer Wiedererkennung in Wettbewerbssituationen verknüpft. Logos stellen in der Regel einen wichtigen Aspekt ökonomischer Marktverhältnisse dar. In wieweit trifft dies jedoch für das Umfeld öffentlicher Schulen zu und welche Bedeutung hat das für die Institution Schule und deren Bildungsangebot? Die Verwendung eines Logos für eine öffentliche Schule birgt einen Widerspruch der vor allem problematische Tendenzen schulischer Konkurrenz beinhaltet.

2. Welchen Charakter sollte eine Geschäftsausstattung nach dem Vorbild eines Corporate Designs haben und welche Kommunikationsstrategien sollten ihr zugrunde liegen? Auch hier lassen sich Bedenken vortragen, lassen doch Geschäftsausstattungen eine gezielte ökonomische Ausrichtung und die Provokation einer verschärften Konkurrenzsituation zu.

Um diese Fragestellungen möglichst konturscharf beantworten zu können, beschäftigt sich das erste Kapitel dieser Arbeit mit dem, was Schulen leisten soll-

ten. In Unterkapitel 1.1 wird die historische Konstruktion des vielschichtigen Begriffs »Bildung« und diesbezüglicher Idealvorstellungen unter Berücksichtigung der Auffassungen von Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Gottfried von Herder und Immanuel Kant beleuchtet. Ihnen werden aktuelle Idealvorstellungen von Bildung gegenübergestellt und bildungspolitische Diskussionslinien skizziert. Befragt wurden zudem Veröffentlichungen des Bildungsforschers und Professors für Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. Dr. Eckhard Klieme. Aufgrund seiner fachlichen Kompetenz in der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Entscheidungsprozesse und Entwicklungen in Deutschland erwiesen sich seine Ausführungen für meine Arbeit als äußerst ertragreich. Da sich Bildungsbegriffe und sich daraus konstituierende Bildungsideale in einem Diskurs befinden, soll in dieser Arbeit ein eigener Begriff von Bildung definiert werden. Auf diese Weise sollen die folgenden Betrachtungen genauer formulierbar und verständlicher werden. Anschließend kommt es zu einer Betrachtung der Charakteristika schulischer Bildungsbemühungen. Eine wichtige Quelle für die Untersuchung dieser Aspekte bildet »Ware Bildung« des Kunstpädagogen der Bergischen Universität Wuppertal und Mitglied des »Forum Kritische Pädagogik« Dr. Jochen Krautz. »Ware Bildung« schafft einen facettenreichen Überblick über die jünge-

re deutsche Bildungsgeschichte, wodurch sich zahlreiche Ausgangspunkte für meine Untersuchungen eröffneten. Aus der Auseinandersetzung mit den Bildungsbegriffen von Humboldt bis Klieme haben sich eigene Idealvorstellungen von schulischer Bildungsarbeit entwickelt. Sie werden in der Folge anhand des Beispiels der englischen BRIT-School untermauert. Daraufhin werden meine Idealvorstellungen von Bildung und deren Vermittlung auf ihre gesellschaftliche Relevanz hin untersucht. Im Unterkapitel 1.2 kommt es zu einer Betrachtung des Begriffs von Gesellschaft unter soziologischer Perspektive. Auf diese Weise soll eine Grundlage geschaffen werden, die es ermöglicht, klare Aussagen über die Bedeutung von Bildung für die Gesellschaft treffen zu können. In der Folge wird beschrieben, wie sich menschlich-kognitive Wirklichkeiten konstruieren, welche Relevanz dieser Prozess für die Gesellschaft hat und welche bildungspolitische Bedeutung dieser Zusammenhang hat. Anschließend werden auf Basis bisheriger Beobachtungen, Ziele personaler und praktischer Bildung erläutert, welche auf meiner Definition eines Bildungsbegriffs fußen. Bildungsideale schaffen eine Rechtfertigungsgrundlage für die Formulierung von Bildungszielen, an denen sich Bemühungen schulischer Arbeit ausrichten. Am Ende des Unterkapitels 1.2 wird daher aufgezeigt, vor welchem strukturellen und historischen Hintergrund sich zunehmende Forderungen nach einer ökonomischen

Anpassung der Bildungsideale rechtfertigen. Für die Untersuchungen dieses Unterkapitels wurde vor allem Literatur von Jochen Krautz (»Ware Bildung«), Bodo Rollka et al. (»Kommunikationsinstrument Menschenbild«) und Jesco Kreft (»Ökonomische Bedeutung von Bildung«) verwendet. Sie haben sich nach Durchsicht der einschlägigen Literatur als kenntnisreiche Darstellungen mit differenzierten Betrachtungen erwiesen. Das Unterkapitel »Problematische Entwicklungen« beschäftigt sich exemplarisch mit Sichtweisen, die überwiegend aus ökonomischen Interessen erwachsen und auf Bildungsideale, Bildungsziele und schließlich auf Bildung einwirken. In diesem Zusammenhang wird untersucht, wie u.a. die Sprachwahl auf Bildungspolitik einwirken und die Wahrnehmung von Bildung auf ihren ökonomischen Nutzen hin einengen kann. Zudem werden Auswirkungen der »sozialen Beschleunigung« beleuchtet, die einen steigenden Zeit- und Leistungsdruck in der Gesellschaft beinhalten. Es wird auch der Rationalisierungsprozess von Bildung und seine Konsequenzen für schulische Wettbewerbskultur für Schüler, Eltern, Lehrer und Schulen beschrieben. Darüber hinaus werden Bemühungen aufgezeigt, ökonomische Erträge im Bildungsbereich zu generieren. Für diesen Teil der Diplomarbeit habe ich vor allem Literatur von Jochen Krautz (»Ware Bildung«), Klaus Mertes und Johannes Siebner (»Schule ist für Schüler da«) und des bedeutenden deutschen Soziologen,

Politikwissenschaftler und Professor für Allgemeine und Theoretische Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena Hartmut Rosa (»Kritik der Zeitverhältnisse«), verwendet. Nach Sichtung der für diesen Teil meiner Arbeit relevanten Literatur erschienen mir die genannten Quellen aufgrund der Substanz ihrer Beobachtungen und deren speziellen Perspektiven als am ergiebigsten nutzbar. Während das erste Kapitel dieser Arbeit überwiegend von theoretischen Betrachtungen geprägt ist, beleuchtet das zweite Kapitel vornehmlich wirtschafts- und bildungspolitische Realitäten. Eine entscheidende Rahmenbedingung stellt hierbei die Globalisierung dar, die deswegen zu Beginn genauer betrachtet wird. In der Folge werden bildungsökonomische Entwicklungen auf globaler und nationaler Ebene beschrieben und das in diesem Zusammenhang bedeutende multilaterale Handelsabkommen General Agreement on Trade in Services (GATS) beleuchtet. Dieser Abschnitt stützt sich vor allem auf »Was ist Globalisierung« des deutschen Soziologen und ehemaligen Professor für Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München Ullrich Beck und die Arbeit »Wie Bildung durch GATS zu Ware wird« von Caroline Peterik. Becks Veröffentlichung ist ein häufig zitiertes Standardwerk und in der Diskussion um Globalisierung von besonderer Wichtigkeit. Auch Peteriks Arbeit, entstanden im Rahmen eines Semesterprojekts an der Hochschule Wismar, ist

sehr ergiebig und hält ihren benutzten Quellen (Fritz/Scherrer; Yalcin/Scherrer; GATS; UNRIC; Universität Bochum; Attac) stand.

Auf die Betrachtung globaler- und nationaler wirtschaftspolitischer Gegebenheiten folgt eine Untersuchung nationaler Bildungspolitik. Der Konsens auf Bundes- und Länderebene über eine Einführung nationaler Bildungsstandards bedingt umfangreiche strukturelle und pädagogisch-didaktische Veränderungen an deutschen Schulen. Es stellen sich demnach zahlreiche Fragen, welche Entwicklung die Bildung in Deutschland nehmen wird. Aufgrunddessen kommt es im Unterkapitel »Ziele und Etappen nationaler Bildungspolitik« zu einer Untersuchung der Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die eine zentrale theoretische Grundlage bildungspolitischer Entwicklungen in Deutschland darstellt. Abschließend werden mögliche Situationen sekundarschulischer Konkurrenz beleuchtet. Diesen Betrachtungen auf allgemein-nationaler Ebene schließt sich eine Beschreibung möglicher sekundarschulischer Konkurrenz in konkreten geografischen und sozialen Räumen an. Abschließend werden Entwicklungsperspektiven der beschriebenen Situation erläutert. Für diesen Aspekt meiner Arbeit verwende ich die Literatur »Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems« des Pro-

fessors für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster Bernd Zymek, einem Experten für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungssystems sowie Vergleichende Erziehungswissenschaft. Keine weitere Arbeit konnte in einer derart präzisen und vielschichtigen Art für diesen Teil meiner Diplomarbeit relevante Inhalte bereitstellen.

Die skizzierten Betrachtungen mit ihren Ergebnissen bilden die Grundlage zur Konzeption eines visuellen Erscheinungsbilds für eine Schule in staatlicher Trägerschaft.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Erstes Kapitel // Was Schulen leisten sollten

1.1 Der Schüler als Mensch im Mittelpunkt	15
1.1.1 Bildung	16
1.1.2 Bildung heute	18
1.1.3 Ein Bildungsbegriff	20
1.2 Bedeutung von Pädagogik in der Lehre	27
1.2.1 Pädagogik als Vermittlungskompetenz	28
1.2.2 Vertrauen und Motivation statt Leistungsdruck	30
1.2.3 Die BRIT School	32
1.2.4 Personalisiertes Wissen	35
1.3 Bildung und Gesellschaft	39
1.3.1 Suche nach einem Gesellschaftsbegriff	40
1.3.2 Krise der Gesellschaftsidee	42
1.3.3 Gesellschaft und Menschenbild	44
1.3.4 Gesellschaft und Bildung	45
1.3.5 Bildungsziele personaler Bildung	46
1.3.6 Bildungsziele praktischer Bildung	49
1.3.7 Industrialisierung und Lohnarbeit	50
1.4 Problematische Entwicklungen	57
1.4.1 Sprache	58
1.4.2 Reduktionsvorwurf	60
1.4.3 Zeit- und Leistungsdruck	62
1.4.4 Bildungsrationalisierung	66
1.4.5 Wettbewerbskultur	69
1.4.6 Wirtschaft in der Schule	71
1.4.7 Simulierter Bildungsmarkt	72
1.4.8 Gewinn mit Bildung	75
1.4.9 Abschließendes zum Bildungsbegriff	78

Zweites Kapitel // Deutsches Bildungswesen, Perspektiven

2.1 Globale Wirtschaft und der Bildungsmarkt	085
2.1.1 Globalisierung – eine Definition	086
2.1.2 Globale Ebene der Bildungsökonomie	089
2.1.3 Das GATS und die Bildungsökonomie	090
2.1.4 Das GATS strukturell	092
2.1.5 Verhandlungsebenen des GATS	095
2.1.6 Bildungsmärkte	096
2.1.7 Positionen zum GATS	097
2.2 Ziele und Etappen nationaler Bildungspolitik	103
2.2.1 Handlungsmotivationen	104
2.2.2 Output-Orientierung	106
2.2.3 Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«	108
2.2.4 Entwicklung nationaler Bildungsstandards	110
2.2.5 Nationale Bildungsstandards im Detail	112
2.2.6 »Gute« Bildungsstandards	118
2.2.7 Bedeutung von Bildungsstandards	124
2.2.8 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Reaktionen	130
2.2.9 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)	138
2.3 Konkurrenz und Schule	143
2.3.1 Quasi-Märkte	144
2.3.2 Entwicklungsgeschichte schulischer Konkurrenz	148
2.3.3 Geografische und soziale Bedingungen	150
2.3.4 Entwicklungsperspektiven	154
3.0 Schlüsse für die Gestaltungsarbeit	159
Literaturverzeichnis	163
Selbständigkeitserklärung	185
Impressum	187

Erstes Kapitel

Was Schulen leisten sollten

- 1.1 Der Schüler als Mensch im Mittelpunkt
- 1.2 Bedeutung von Pädagogik in der Lehre
- 1.3 Bildung und Gesellschaft
- 1.4 Problematische Entwicklungen

1.1

Der Schüler als Mensch im Mittelpunkt

Das Bildungswesen einer Gesellschaft bildet (heute) das Fundament wirtschaftlichen Erfolgs⁰¹, aber auch die Basis menschlichen Zusammenlebens⁰². Die Schule ist eine Institution, welche den Auf-

trag hat, jungen Menschen Bildung zu vermitteln. Dabei wird der Begriff »Bildung«, vor allem im öffentlichen Diskurs, häufig verwendet, ohne dessen Mehrschichtigkeit zu berücksichtigen⁰³.

1.1.1

Bildung

Der Begriff »Bildung« findet seinen linguistischen Ursprung im althochdeutschen »bildunga«, welches für Schöpfung, Bildnis oder Gestalt steht. Neben einer sprachlichen Herleitung verweisen (heutige) Bildungsbegriffe auf kulturelle und historische Hintergründe (Vgl. Wikipedia A). Bildung beinhaltet äußerst komplexe Bedeutungszusammenhänge, welche in einem stetigen, kontroversen Diskurs stehen. Auf Basis unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen, Menschenbilder und Interessen konstituieren sich heterogene Bildungsdefinitionen. Die Suche nach einer exakten, einheitlichen und langfristig konsensfähigen Bildungsdefinition erweist sich hierbei als extrem schwierig. Es kann sogar gefragt werden, ob ein solches Vorhaben jemals Erfolg haben könne. Bildungsdefinitionen folgen stets einem bestimmten Bildungsideal. Innerhalb des Bildungsprozesses werden jeweils Idealvorstellungen von Bildung angestrebt. Diese können je nach Auffassung, was Bildung leisten kann und sollte, variieren. Ein prominentes Beispiel für solch einen Bildungsbegriff formulierte Wilhelm von Humboldt:

»Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaumann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach

aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.« (Humboldt 1993 218)

Johann Heinrich Pestalozzi pflichtete der von humboldtschen Idealvorstellung von Bildung durch seine Definition bei:

»Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit, ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.« (Pestalozzi 27)

Wilhelm von Humboldt ging davon aus, dass jedem Menschen eine Art Bedürfnis, sich zu bilden, inne wohne. Dieses müsse lediglich geweckt werden. Er war der Überzeugung, dass jedem Menschen die Möglichkeit gegeben werden sollte, Zugang zu Bildung zu finden. Durch seine Entwicklung des mehrgliedrigen Schulsystems erhob er Bildung zum Programm. Es sollte fähigkeitsbezogen sowie nach dem, was die Gesellschaft fordert, gelehrt und gefördert werden. Wilhelm von Humboldts Fokus blieb dabei stets auf die Persönlichkeitsbil-

dung bzw. die Vervollkommenung der jeweiligen Persönlichkeiten ausgerichtet. Die Erlangung von Individualität spielte eine wichtige Rolle. Nicht empirisches Wissen, sondern das »Sich-Bilden« stand im Mittelpunkt. Materielle Ziele wurden zugunsten einer persönlichen Vervollkommenung ausgeblendet. (Vgl. Wikipedia A) Wie in seinem Zitat (s.o.) erkennbar, war er überzeugt, dass eine solche, möglichst vollkommene Persönlichkeit alle für das spätere Leben relevanten Fähigkeiten mit Hilfe einer Lehre nach seinem Bildungsideal »sehr leicht« erwerbbar mache. Diese Auffassung unterstützte Johann Gottfried von Herder, indem er sagte:

»Die öffentliche Schule ist ein Institut des Staats, also eine [...] für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staats, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserm künftigen Beruf Menschen bleiben! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben, kommt unsere schönste Bildung und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle? Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden« (Herder 1262)⁰⁵

Anforderungen von Humboldts, die für seinen favorisierten Entwurf von Bildung relevant waren, werden in der Schrift von Immanuel Kant »Über Pädagogik« deutlich.

»Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. [...] Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freyhandelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frey handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Werth haben kann.« (Kant 35)

Wichtig für die Einordnung des Zitats ist das Verständnis der durch Kant geprägten Begrifflichkeiten von »praktischer« und »physischer« Erziehungslehre. Während physische Elemente die Vermittlung von Fähigkeiten zur eigenen »Verpflegung« meinen, setzt er praktisch mit moralisch gleich. Das kantische Verständnis von Pädagogik kommt der Auffassung von Wilhelm von Humboldts sehr nahe. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass das von humboldtsche Bildungsideal nicht unumstritten ist⁰⁴. Nicht selten wird seiner Bildungstheorie die Aktualität abgesprochen. Das liegt m.E. vor allem an seiner Konzentration auf die Vervollkommenung der menschlichen Persönlichkeit unter Ausschluss der Wichtigkeit empirischen Wissens zu einem ökonomischen oder praktischen Zweck. Konsequenter lehnt er eine ökonomische Zweckausrichtung von Bildung ab.

1.1.2

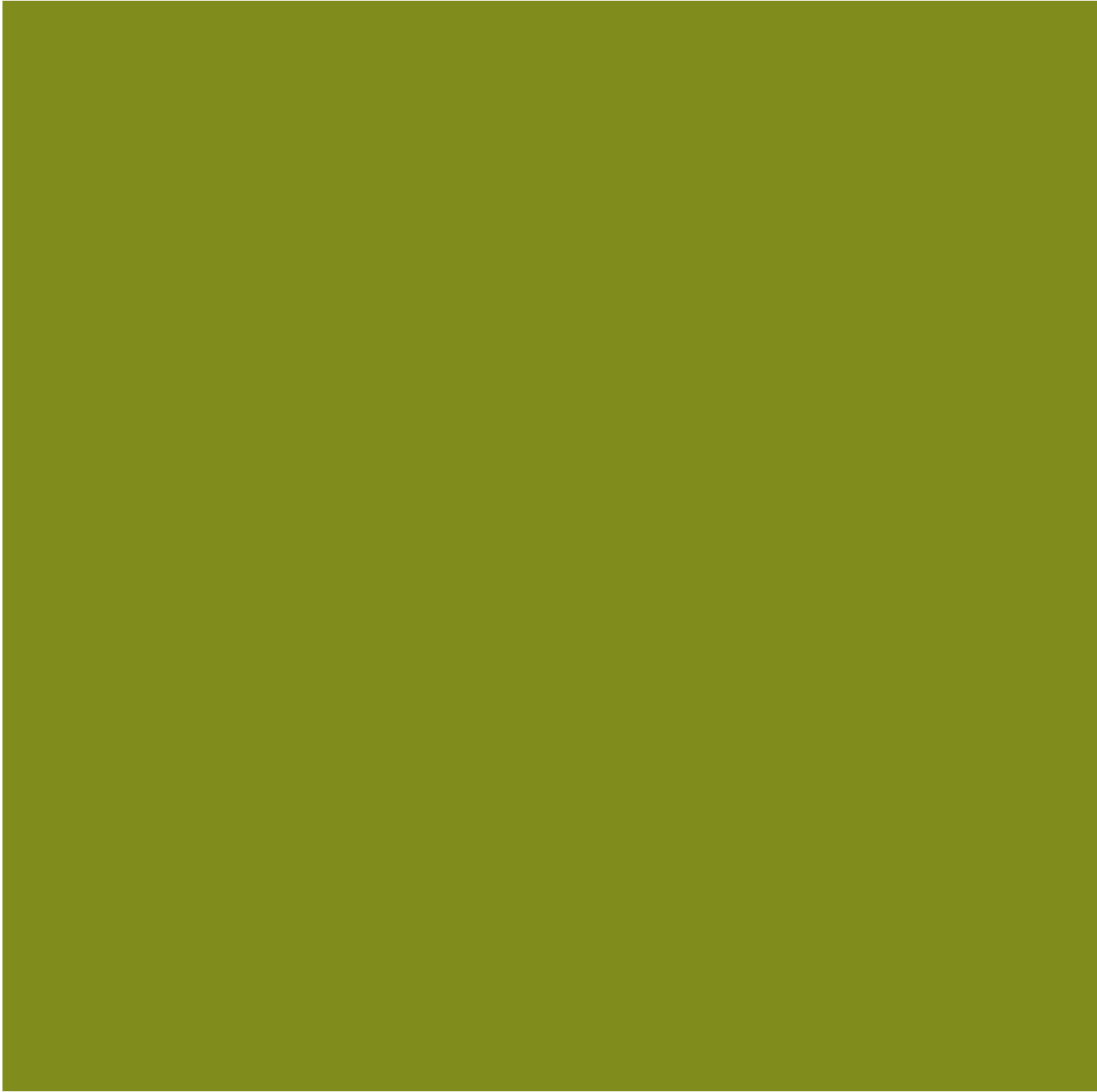
Bildung heute

Prof. Dr. Eckhard Klieme⁰⁶ vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) liefert demgegenüber ein Beispiel für eine moderne Bildungsdefinition:

»Bildung«, [...] bezeichnet bereits exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein; die Erwartung an den Bildungsprozess war es, für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll.«
(Klieme 65)

Diese Definition von Bildung berücksichtigt Aspekte der bereits betrachteten Bildungsbegriffe. Zugleich werden traditionelle Bildungsideale in einen Kontext aktueller Zeitumstände, Entwicklungen und Erkenntnisse gesetzt. Es wird auf die »Selbstkonstruktion«, der als Prozess die Handlungsfähigkeit und Mündigkeit des Einzelnen in einer vielfältig beeinflussten Situation erhalten soll, hingewiesen. Hier kann man m.E. klare Parallelen zu der von Wilhelm von Humboldt geprägten Bildungsaufgabe einer Vervollkommnung von Persönlichkeiten ziehen. Ein weiterer Teil der Arbeit unter der Leitung Eckhard Klieemes gibt zu erkennen, dass erhebliche Einflüsse von Außen auf die Entwicklung von Bildungszielen einwirken. Diese entwickelten sich laut Klie-

me aus unterschiedlichsten Meinungen und Bedürfnissen, die »jenseits der Konsenszone und trotz Begründungsschwierigkeiten für Bildungsziele« auf den Bildungsprozess einwirken. Auf das hier skizzierte Bildungsideal und dessen strukturelle und inhaltliche Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem, werde ich im zweiten Kapitel dieser Arbeit näher eingehen. Die Betrachtungen verdeutlichen, dass mindestens zwei konkurrierende Bereiche von Bildung unterschieden werden können. Auf der einen Seite existieren Bemühungen, den Schüler als Persönlichkeit (weiter) zu entwickeln. Mit Hilfe u.a. pädagogischer bzw. erzieherischer »Steuerungsimpulse« soll eine individuelle Entwicklung von Persönlichkeiten provoziert werden. Auf der anderen Seite werden Prozesse angestrebt, die eine Vermittlung von Fähigkeiten, auf empirischen Wissensinhalten basierend, beinhalten. Diese sollen abgekoppelt von jeglichem (ökonomischen) Zweck eine individuelle Verarbeitung und Aneignung von Inhalten ermöglichen. Es kann jedoch nicht zurückgewiesen werden, dass eine Ausrichtung auf ein möglichst hohes Maß an beruflicher Befähigung Teil dieses Bildungsbereiches ist. Nur durch das Erlangen eines allgemeinen Abschlusses, insbesondere des Abiturs, erhält der Schüler eine zertifizierte und damit reelle Möglichkeit, Eintritt in einen gut bezahlten Beruf nehmen zu können. Beide Bereiche sind nicht durch einen klaren Grenzstrich trennbar. Sie bedingen sich gegenseitig und schaffen zugleich eine problematische Konfliktsituation.



1.1.3

Ein Bildungsbegriff

Es ist erkennbar, dass der bildungstheoretische Diskurs zahlreiche Begriffe verwendet, deren inhaltliche Bedeutungen vorerst klar scheinen, bei näherer Betrachtung jedoch autorenabhängige, teils grundlegende Bedeutungsunterschiede aufweisen. Aus diesem Grund steht in diesem Abschnitt eine Bestimmung von Begrifflichkeiten, neben einer Definition⁰⁷ eines eigenen Begriffs von Bildung im Mittelpunkt. Ziele sind eine genauere Formulierbarkeit und gesteigerte Verständlichkeit der weiteren Betrachtungen. Der Begriff von Bildung, wie er in dieser Arbeit verwendet werden soll, bezieht sich vor allem auf den Primar- und Sekundarbereich der schulischen Lehre. Bildung kann begrifflich grundsätzlich als Prozess oder Status verstanden werden. »Bildung als Prozess« beschreibt einen Lernprozess, wohingegen »Bildung als Status« einen gewissen Bildungsstand, also die Stufe eines gewissen Lernfortschritts, kennzeichnet. Dieser endet nicht mit dem Abschluss einer Schullaufbahn. Jeder Mensch ist einzigartig und schafft damit individuelle Voraussetzungen für zielführende Bildungsbemühungen. Demnach kann ein allgemeiner Bildungsprozess nur durch eine möglichst individuelle Konzentration auf die Entwicklung jedes einzelnen Schülers charakterisiert sein. Bildungstheorien, welche eine wissenschaftliche bzw. systematische Betrachtungsweise beinhalten, fragen in der Regel nach der Relevanz von Bildung für die Gesellschaft sowie für die Wirtschaft. Eine solche

Herangehensweise halte ich für sinnvoll und schließe mich dieser daher an. Mit dem Beginn eines Diskurses über Relevanzen von Bildung werden zugleich Bildungsziele formuliert. Aus meinen Beobachtungen und der Lektüre unterschiedlicher Literatur wird erkennbar, dass der Bildungsdiskurs zwei inhaltliche Hauptgruppen von Bildungszwecken forciert. Auf der einen Seite soll Schule praktische und ökonomische, auf der anderen gesellschaftliche und persönlichkeitsformende Bildungsziele verfolgen. In diesem Spannungsfeld divergenter Gruppen von Bildungsrelevanzen entwickeln sich distinktive Bildungsideale, welche in der Konstruktion dieser Arbeit mit »personaler Bildung« und »praktischer Bildung« benannt werden.

Die erste Gruppe, die personale Bildung, beinhaltet Bildungsideale, die sich grundsätzlich an den bereits Beschriebenen Wilhelm von Humboldts orientieren. Die freie und freiwillige Selbstentwicklung des Schülers als Mensch steht im Mittelpunkt dieser Lehre. Ziel ist es, die jeweils individuelle Persönlichkeit junger Menschen zu entwickeln. Es geht darum, den Schüler als »Autor seiner selbst« (Krautz 14) freiwillig, also aus seiner eigenen Entscheidung heraus, lernen zu lassen⁰⁸. »Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung« (Humboldt 1985 05). Die personale Bildung findet nicht für einen ökonomischen oder parteipolitischen Fremdzweck, sondern vor allem für den jeweiligen Schüler zu seiner menschl-

chen Entwicklung und Entfaltung der eigenen Fähigkeiten statt. Diese Auffassung erhält zudem Bestätigung durch einen Ausschnitt aus einem Urteil des Bundesverwaltungsgerichts:

»Es widerspricht der menschlichen Würde, den Menschen zum bloßen Objekt im Staate zu machen. Die Maxime ›Der Mensch muss immer Zweck an sich selbst bleiben‹ gilt uneingeschränkt für alle Rechtsgebiete, [...]. Denn die unverlierbare Würde des Menschen als Person besteht gerade darin, dass er ausnahmslos als selbstverantwortliche Persönlichkeit anerkannt wird.« (BverwG 2 WD 14.04)

Die Bildung der Persönlichkeit ist ein innerer Prozess, der kompetent und individuell gefördert werden muss.

Die zweite Gruppe von Zwecken wird in dieser Arbeit durch praktische Bildung bezeichnet. Dieser Bereich beinhaltet eine Vermittlung von empirischem Wissen und praktischen Fähigkeiten⁹, welche Grundlagen für ein allgemeines Verständnis sowie die Effektivität der Lehre¹⁰ schaffen sollen. Die Auswahl der Inhalte in diesem Bereich ermöglicht z.B. die Vermittlung eines Verständnisses für Mechanismen, Zusammenhänge und Orientierung in mehr oder weniger abstrakten Systemen. Pädagogik, Didaktik und Psychologie stellen innerhalb meiner Bildungsdefinition zentrale Wissenschaften dar, mit deren Hilfe m.E. ein erfolgreicher Bildungsprozess erfolgen kann. Eine der wenigen inhaltlichen Bestrebungen von

Bildung, über die aktuell ein überwiegender Konsens innerhalb der unterschiedlichen Bildungstheorien herrscht, beinhaltet »das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt« (Vgl. Wikipedia A). Meine Auffassung von Bildung beinhaltet zudem eine Ablehnung der ausschließlichen Ansammlung von empirischen Wissensinhalten. »Man kann [...] viel Wissen, ohne gebildet zu sein« (Krautz 17). Der deutsche Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen präzisiert im enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik diese Auffassung:

»Nicht die Masse dessen, was (man) weiß oder gelernt hat macht die Bildung aus, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, womit (man) es sich angeeignet hat und zur Auffassung und Beurteilung des ihm Vorliegenden zu verwenden versteht. [...] Nicht der Stoff entscheidet über die Bildung, sondern die Form.«

Damit verdeutlicht er, dass eine gewisse Qualität von Bildung entscheidend ist. Wie bereits erwähnt, ist Bildung als Prozess durch Individualität charakterisiert. So unterschiedlich der Mensch ist, so verschieden sind die Wirkungserfolge pädagogischer und didaktischer Lehrkonzepte. Die Bemühungen von Unterricht sind für jeden Menschen ungleich effektiv. Auch die sich zunehmend individualisierenden Gesellschaften mit ihrem breiten kulturellen Spektrum und der Tendenz zur Herausbildung einer »Weltgesellschaft« stellen eine pädagogische und didaktische Gleichbe-

1.1.3

Ein Bildungsbegriff

handlung aller Schüler in Frage. Bemühungen, gewisse Bildungsvorstellungen mit Hilfe engmaschiger Lehrvorgaben zu realisieren, halte ich für problematisch. Auch die »plurale Verfasstheit menschenrechtlich begründeter Demokratien« (Wikipedia A) verweist auf eine Situation, die ein derartiges Vorgehen in Frage stellt. Demnach kann lediglich der Versuch unternommen werden, richtungsweisende Verhaltensempfehlungen zu formulieren und diesbezüglich einen stetig argumentativen Diskurs zu suchen.

Endnoten

Nummer 01-10

- 01 In der zunehmend globalisierten Welt, in der Unternehmen dort produzieren können, wo die Bedingungen am günstigsten sind, hat sich ein internationaler Standortwettbewerb herausgebildet. Dabei spielt auch die Qualität von Schulen und Universitäten eine Rolle. Da u.a. der Bildungsgrad der Arbeitskräfte eines Landes die »Faktorausstattung« und damit die komparativen Vorteile eines Standortes signifikant beeinflussen, unternimmt die Europäische Union große Anstrengungen den Standortfaktor Bildung in den einzelnen Mitgliedsländern und damit für Europa zu stärken. Auch für die Entwicklung innovativer Produkte und Dienstleistungen für den nationalen und internationalen Markt werden möglichst viele und gut ausgebildete Fachkräfte benötigt, welche ohne ein gutes Bildungssystem nicht unabhängig bereit gestellt werden können. Daraus schließe ich die hohe wirtschaftliche Relevanz von Bildung für eine Gesellschaft. (Vgl. Beck)
- 02 Siehe Kapitel 1.3
- 03 Hier beziehe ich mich vor allem auf die begriffliche Verwendung von »Bildung« in den Medien bzw. dem öffentlichen Diskurs. Aus eigener Erfahrung wird Bildung an dieser Stelle begriffsinhaltlich stark reduziert. In der Regel kommt es hierbei zu einer schlagwortartigen Gleichsetzung mit Wissen und Berufsbefähigung. Überwiegend wird z.B. Menschen mit einer hohen und möglichst ausdifferenzierten Wissensmenge eine gute »Allgemeinbildung« attestiert.
- 04 Diese These unterstützen eigene Erfahrungen und Berichte, die ich wiederholt in verschiedenen Medien zur Kenntnis nehmen konnte. Der Artikel »Wilhelm von Humboldt - Ein Mann für Menschenbildung« beinhaltet ebenfalls einen Hinweis auf regelmäßige Anfechtungen der humboldtschen Bildungsideale. http://www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/lernen/abitur/humboldt.jsp (25.11.2010, 17:26 Uhr)
- 05 In diesem Text beschreibt er zudem ein Bildungsideal, welches eine Ausrichtung der Lehre in zwei grundsätzliche Schwerpunkte beinhaltet. (ähnlich der Struktur des kantschen Bildungsideals) So beschreibt Herder Aufgaben der Lehre folgendermaßen: »Als daß der Knabe reden und schreiben, seinen Verstand, seine Zunge, seine Feder brauchen lerne; oder daß sein Geschmack gereinigt, sein Urteil geschärft und er gewahr werde, daß in seiner Brust ein Herz schlage.« (Herder 1262)
- 06 Neben seiner Professur leitete er bis 2008 das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a. M. und leitet aktuell die Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation am DIPF. Zudem bekleidet er seit 2007 das Amt des Koordinators der Special Interest Group »Educational Effectiveness« in der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Desweiteren war er beteiligt an der aktuellen Studie zur Entwicklung von Ganztagsstudien (StEG) und leitete die Erarbeitung der für diese Arbeit sehr wichtigen Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«.

- 07 Diese Definition erhebt keinen Anspruch allgemeiner Gültigkeit und ist als These zu verstehen.
- 08 Konkret ist hier z.B. die Autonomie des Schülers bei der Bearbeitung bzw. Lösung gestellter Aufgaben zu nennen. Ein ledigliches Aufzeigen verschiedener Lösungsmöglichkeiten durch den Lehrer scheint mir an dieser Stelle zielführend.
- 09 »Praktische Fähigkeiten« umfassen die anfängliche Vermittlung von Grundfertigkeiten wie z.B. Rechnen, Lesen und Schreiben. Später werden diese durch naturwissenschaftliche Inhalte ergänzt.
- 10 »Effektivität der Lehre« meint hierbei die möglichst umfangreiche Vermittlung von angewandtem Wissen und persönlichen Fähigkeiten.

1.2

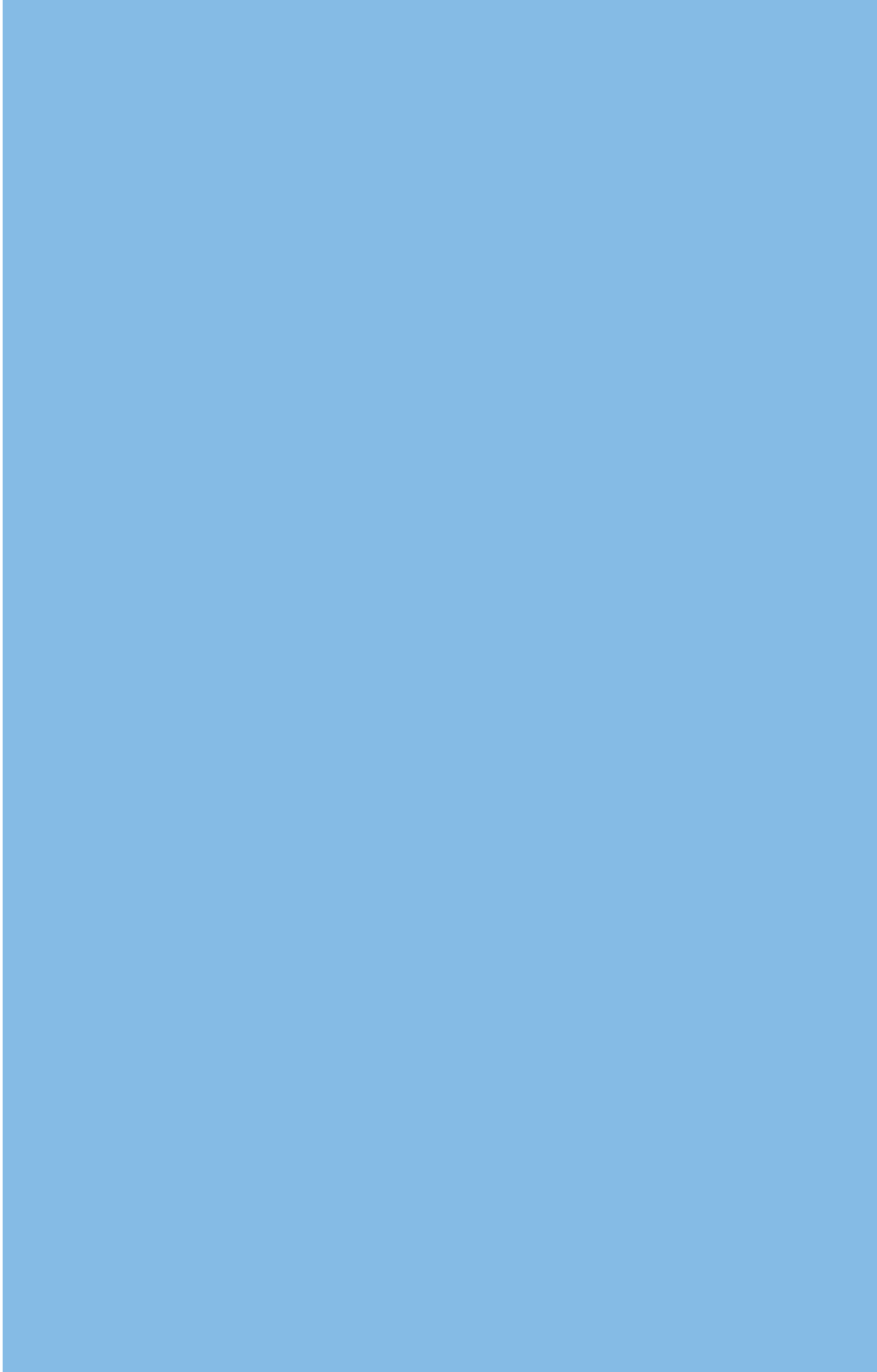
Bedeutung von Pädagogik
in der Lehre

1.2.1

Pädagogik als Vermittlungskompetenz

Die im Abschnitt 1.1 beschriebenen Aspekte von Bildung können nur auf Basis zwischenmenschlicher Vermittlungsprozesse erfolgreich zum Tragen kommen. Hierbei ist die Person des Lehrers von zentraler Bedeutung. Bildungsprozesse müssen angeregt und begleitet werden. Eine gute pädagogische Lehrerbildung ist diesbezüglich unabdingbar. Dies wird in der Praxis häufig unterschätzt und vernachlässigt, obwohl pädagogische Fähigkeiten elementar für das Unterrichten einer Sache sind. Eine persönliche Lehrer-Schüler-Beziehung als pädagogisches Mittel kann Bildungsprozesse entscheidend beeinflussen. Eine solche Verbindung stellt eine Art »Brückenfaktor« dar. Grundsätzlich macht jeder Schüler dem Lehrer ein Beziehungsangebot. Dieses ist allerdings nicht immer offen erkennbar und kann vielseitiger Natur sein. Die Verantwortung liegt beim Lehrer, dieses zu erkennen und anzunehmen¹¹. Meiner Auffassung nach wird mit der offensichtlichen Zunahme gesellschaftlicher, technischer und medialer Zerstreuungsangebote der Aufbau einer Lehrer-Schüler-Beziehung zunehmend erschwert. Zudem ist es m.E. nicht möglich, den Einfluss dieser Angebote von Schulen und insbesondere Schülern fern zu halten. Auch Jochen Krautz sieht neue pädagogische Herausforderungen durch stark veränderte Szenarien und Umstände in den Schulen. Dies ändert jedoch nichts an der zentralen Rolle von Pädagogik in der Lehre oder dem Beziehungsgeschehen zwischen Leh-

rer und Schüler. Der Mensch bleibt im Grundsatz stets auf seine Mitmenschen ausgerichtet. Diese Ausrichtung basiert auf der »conditio humana«, der Bedingung menschlichen Lebens, dass in der Regel junge Menschen von Älteren lernen. Ohne die Weitergabe von Wissen, Werten, Verhaltensregeln, Gefühlen und Ansichten unter den Generationen wäre die menschliche Entwicklungsgeschichte, wie wir sie kennen, nicht vorstellbar. Krautz berichtet aus seinen Erfahrungen, dass man den Jugendlichen von heute durchaus noch erfolgreich Orientierung und Bildung anbieten kann. Dabei steht jeder einzelne Lehrer jeden Tag vor der neuen Herausforderung, diese Inhalte in Konkurrenz zu den zahlreichen Interessen, Unterhaltungs- und Zerstreuungsmöglichkeiten in den Horizont der Jugendlichen zu rücken. (Vgl. Krautz)



1.2.2

Vertrauen und Motivation statt Leistungsdruck

Klaus Mertes und Joachim Siebner vertreten in »Schule ist für Schüler da« die These, dass Vertrauen wichtiger und zielführender als Leistungsdruck sei. Sie übersteigern diese Ansicht sogar zu einem: »Ohne Vertrauen geht gar nichts.« (Mertes/Siebner 10)¹² Ich halte zwar die These, dass Vertrauen eine Grundlage guter Pädagogik sei für richtig. Ich würde diesen Faktor der Bildungsvermittlung jedoch nicht absolut setzen. Lehre ist auch ohne bzw. mit einem sehr geringen Maß an Vertrauen möglich. Man muss jedoch davon ausgehen, dass so im Durchschnitt lediglich ein vergleichsweise geringeres Maß an Bildung vermittelt werden kann¹². Darüber hinaus wird durch Mertes und Stiebner herausgestellt, dass auf Schülerseite eine Atmosphäre herrscht, die durch starken Leistungsdruck charakterisiert ist. Dieser hat negative Auswirkungen auf das Erreichen der jeweiligen Bildungsziele. Auch die Expertise, unter Leitung Eckhard Kliemes weist darauf hin:

»Im Vergleich mit anderen Staaten bzw. Kulturen zeichnet sich Deutschland [...] dadurch aus, dass die Schüler mehr Leistungsdruck als Unterstützung wahrnehmen [...].«
(Klieme et al. 49)

Dieser Druck manifestiert sich u.a. durch die Forderung nach mehr Leistung. Die definitorische Bedeutung von Leistung resultiert dabei zunehmend aus einem Hintergrund, der nach Effizienz und praktischer Nützlichkeit von Bildung fragt. (Vgl. Krautz)

»Leistung wird heute als maximale Verwertbarkeit verstanden.«
(Krautz)

Dies jedoch widerspricht einer pädagogisch gedachten Schule. Die Notwendigkeit einer gewissen Leistungsfähigkeit der Schüler ist unumstritten. Es ist ebenfalls evident, dass eine bestimmte Anzahl von Schülern elementare Leistungsfähigkeiten nicht erfüllt. Dieser Zustand hat einen zentralen Stellenwert innerhalb der öffentlichen Diskurse über Bildung und deren Defizite. Die Ursprünge dieser Problematik liegen jedoch nicht nur in einer zu geringen Finanzierung des Schulsystems, sondern ebenfalls in pädagogischen Defiziten. Es bedarf demnach auch einer pädagogischen Lösung dieses Problems. Die Ausübung von Druck und eine detaillierte Kontrolle der Schulen, Lehrer und Schüler ist als Lösungsansatz völlig deplatziert. Leistung hat eine pädagogische Dimension. Sie kann nur mit pädagogischen Mitteln effektiv gefördert werden. (Vgl. Krautz) Zudem sei an den pädagogischen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung erinnert. Laut Hermann Nohl beinhaltet die Hauptaufgabe von Leistung:

»[...] einen subjektiven Sinn, das ist ihr Wert als Wachstumsreiz [...]. Sie darf nie als Leistung an sich gesucht werden, sondern immer relativ für einen bestimmten Menschen.«
(Nohl 28)

Leistungsfähigkeit kann lediglich bedingt durch schulische Finanzierung oder Leistungsdruck erzeugt werden. Dagegen sind pädagogische Strategien sowie ein gewisser Druckabbau zweckmäßiger. Dies bedeutet zugleich eine notwendige Reduktion schulischer Kontrollfaktoren¹³. Leistungsprüfungen, Kontrolle und Disziplin sind zwar notwendig, die Suche nach einer zielführenden¹⁴ Dosierung jedoch ebenfalls. Im Idealfall ermöglicht eine diesbezügliche Ausgewogenheit, die schulischen Rahmenbedingungen,

»[...] in dem das eigentliche – bildende und erziehende – Geschehen zwischen Lehrern und Schülern und auch zwischen Eltern und Kindern stattfindet.« (Mertes/Siebner 10)

Ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen, ist zudem die Motivation des einzelnen Schülers (Vgl. Ribke). Hier stellen die Schaffung »extrinsischer«¹⁵ sowie »intrinsischer«¹⁶ Motivation Zielstellungen dar. Durch individuelle Förderung sowie eine strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Lehre können mit Hilfe von Motivation positive Bildungseffekte erzielt werden.

1.2.3

Die BRIT School

1991 wurde in London ein öffentliches Gymnasium für Schüler im Alter von 14 bis 19 Jahren gegründet. Die »BRIT School for Performing Arts and Technology« ist ein Gymnasium mit angewandtem kunsttechnischem¹⁷ Schwerpunkt, dessen Lehrspektrum von künstlerischen Fächern wie Musik, Tanz, Theater, Kunst und Film bis hin zu klassischen Fächern wie Mathematik, Englisch oder Geschichte reicht. Vor allem im Bereich der »Performing Arts« ist diese Schule enorm erfolgreich. So waren u.a. Künstler wie Amy Winehouse, Kate Nash oder ROX Schüler dieser Schule. Daraus lässt sich zwar noch kein gesamtschulisches Qualitätsurteil bilden, es verdeutlicht jedoch tendenzielle Leistungspotenziale einer schulischen Spezialisierung. Darüber hinaus liegen die Schülerleistungen in den klassischen Fächern über dem Landesdurchschnitt.

»Im Schnitt bestehen hier mehr Schüler ihr Abitur als an anderen Schulen – mit besseren Noten.«¹⁸ (Titel Thesen Tempramente)

Ein für diesen Erfolg ursächlicher Unterschied zu »normalen« Gymnasien Großbritanniens scheint vor allem die Idealvorstellungen von Bildung dieser Schule zu sein, auf denen die Unterrichtsgestaltung basiert. Diese weisen zahlreiche Übereinstimmungen mit den in dieser Arbeit bereits beschriebenen Bildungsidealen auf. Welcher Auffassung von Bildung die BRIT School folgt, wird auf ihrer Internetpräsenz konkretisiert:

»We aim to develop students academically, vocationally, socially and morally so that they leave the School as independent, cooperative, responsible and creative young people with a lifelong interest and ability in learning, the arts, technology and selfdevelopment.« (BRIT School A)

Beispielhaft hierfür beschreibt eine derzeitige Schülerin der BRIT School die Unterrichtsgestaltung eines Faches, das sich u.a. mit den technischen Begebenheiten und der Ausstattung eines Tonstudios befasst, folgendermaßen:

»Wir lernen indem wir selber herumexperimentieren und nicht weil uns die Lehrer ständig alles erklären.«

Freies, eigenverantwortliches Lernen scheint demnach ein Bestandteil der Bildungsideale der BRIT School zu sein. Zudem zeichnet sich diese Bildungseinrichtung durch eine besonders positive Schulatmosphäre aus¹⁸. Diese kann als wichtiges Element zur Ermöglichung der Bildungserfolge der Schule angesehen werden und wird auf einer Seite des Internetauftritts der BRIT School konkret benannt:

«The school has a unique atmosphere of support and respect which helps cultivate the ability and talent of our young people. Students and staff have created an open, friendly, flexible yet rigorous approach to study.«¹ (BRIT School C)

Diese Eigenbeschreibung findet Bestätigung in Aussagen der Schüler. Diesbezüglich beschreibt Rox:

»Erst auf der BRIT School durfte ich endlich sein, wie ich wirklich bin.«

(Titel Thesen Temperamente)

Dem fügt sie hinzu:

»Wir haben an der BRIT School nicht nur unser Handwerk gelernt, wir haben da fast schon gelebt. Es war ein Ort an dem wir so sein durften, wie wir waren.«

(Titel Thesen Temperamente)

Ähnliche Aussagen finden sich in zahlreichen Aussagen von ehemaligen und aktuellen Schülern wieder. So wird von »fantastic environment«, »second family« und »fun time« gesprochen. Schüler der Schule beschreiben, wie Lehrer versuchen würden, sie als Menschen zu verstehen und wie positiv dies für das Schulklima sei. Darüber hinaus beschreibt eine Schülerin, wie die Lehrer es schaffen würden, fern geglaubte Ziele näher zu rücken und ihre Erreichbarkeit zu verdeutlichen (Vgl. BRIT School B). Die Atmosphäre beruht von Seiten der Schule auf einer ausdrücklichen Betrachtung des Schülers als Individuum. Auf Basis dieser Überzeugungen konnte diese Schule beachtliche schülermotivatorische Erfolge erzielen. Die BRIT School verknüpft m.E. überzeugende Bildungs-ideale mit einer positiven Schulatmosphäre, woraus Lehr- und Lernbedingungen resultieren, die offensichtlich

überdurchschnittliche Bildungserfolge ermöglichen. Das Schulprofil beinhaltet eine bereits angesprochene Spezialisierung, aus der unterschiedliche positive Effekte für Bildungserfolge zu resultieren scheinen. So beschreibt die Künstlerin ROX:

»Die BRIT School war großartig, weil wir immer kreativ sein durften. Dadurch habe ich mich enorm entwickeln können.«

(Titel Thesen Temperamente)

Zudem beschreiben Schüler der BRIT School, dass eine Basis gemeinsamer Interessen, in diesem Fall eine gewisse kreative Ausrichtung der Schüler, die positive Schulatmosphäre verstärke. Es entstünde eine Gesamtgemeinschaft aus Schülern, die z.B. sozialen sowie ethnischen Herkunfts- bzw. Zugehörigkeitsgruppen übergeordnet sei, die verbinde und voneinander lernen lasse (Vgl. BRIT School B). Der Anteil der Schülerschaft, der ethnischen Minderheiten angehört, ist an dieser Schule doppelt so hoch wie im Landesdurchschnitt (Vgl. Ofsted Inspection report). Desweiteren ist die Muttersprache von sehr vielen dieser Schüler nicht Englisch (Vgl. Ofsted Inspection report). Trotzdem kann die BRIT School auf überdurchschnittliche Bildungserfolge verweisen (Vgl. Titel Thesen Temperamente, Ofsted Inspection report), was die beschriebenen Zusammenhänge zu bestätigen scheint.

1.2.3

Die BRIT School

Es gibt jedoch einige Einschränkungen, die bei diesen Betrachtungen berücksichtigt werden müssen. So ist eine Vergleichbarkeit der British Record Industry Trust²⁰ (BRIT) School for Performing Arts and Technology mit »normalen« britischen Gymnasien schwierig. Der aus einer Unterstützung der britischen Musikindustrie resultierende finanzielle Rahmen der BRIT School ist nicht mit dem eines »normalen« öffentlichen Gymnasiums in Großbritannien zu vergleichen. Zusätzlich erschwert das spezialisierte Schulprofil der BRIT School eine objektive Vergleichbarkeit. Trotz dieser Einschränkungen ist dieses Schulkonzept m.E. äußerst positiv zu bewerten und stellt ein interessantes Beispiel für eine Kooperation zwischen einer öffentlichen Bildungseinrichtung und der Wirtschaft dar²¹.

1.2.4

Personalisiertes Wissen

Für einen Bildungsprozess, der eine Persönlichkeitsentwicklung der Schüler verfolgt, ist zudem eine Personalisierung von Wissen sinnvoll. Wie bereits erwähnt, ist diesbezüglich eine Anhäufung von Wissensinhalten unzweckmäßig. Dem gegenüber beinhaltet personalisiertes Wissen eine für den Schüler persönlich relevante, ihn prägende Umarbeitung zu etwas Eigenem (Vgl. Krautz). Erst so werden empirische Wissensinhalte persönlichkeitswirksam. Dies kann meiner Auffassung nach jedoch nur mit Hilfe pädagogischer Mittel gelingen. Wilhelm von Humboldt beschrieb das mit den Worten:

»Nur die Wissenschaft, die aus dem Inneren stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um.«
(Zit. n. Krautz 20)

Wissensinhalte, über die Schüler reflektiv und kritisch diskutieren, für die sie begeistert werden können, wirken im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung. Eine solch intensive Wissen-Mensch-Verbindung kann sich als eine Art Projektion auf das Bewusstsein des jeweiligen Schülers unter Einbeziehung des eigenen Horizontes darstellen. Beruhend auf diesen Betrachtungen scheint die Kernaufgabe von Schule eine pädagogische zu sein. (Vgl. Mertes/Siebner)

Endnoten

Nummer 11-21

- 11 Die lehrende Person muss sich dem Schüler zuwenden. Wie er das macht, hängt u.a. von der Art des Beziehungsangebotes des Schülers, aber auch von den allgemeinen Lehrumständen ab. Es gibt vielfältige Möglichkeiten, durch die der Lehrer auf das Beziehungsangebot des Schülers reagieren und eingehen kann, sobald er dieses erkannt hat. Er kann sich z.B. innerlich oder äußerlich dem Schüler zuwenden, für den Schüler klar erkennbar oder ersteinmal versteckt. Mit »allgemeinen Lehrumständen« sind vor allem strukturelle Umstände gemeint, unter denen Unterricht konstituiert werden kann. Diese beinhalten u.a. Fragen nach Klassenstärken oder nach der Ausstattung mit Unterrichtsmitteln.
- 12 Auch die unter der Leitung von Eckhard Klieme entwickelte »Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« (Klieme et al.) beschreibt, dass Vertrauen für den Bildungsprozess von hoher Bedeutung ist. Dieses sei im Bezug auf die »Lehrer-Schüler-Beziehung«, »Schulleitungs-Lehrer-Beziehung« und zwischen den Bildungsverantwortlichen des jeweiligen Bundeslandes und den verschiedenen Schulleitungen von hoher Relevanz.
- 13 Der Bericht »Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« stellt heraus, dass Vertrauen für den Bildungsprozess von hoher Bedeutung ist. Dieses sei im Bezug auf die Lehrer-Schüler Beziehung, Schulleitungs-Lehrer-Beziehung und zwischen den Bildungsverantwortlichen des jeweiligen Bundeslandes und den verschiedenen Schulleitungen von hoher Relevanz. Dies impliziert zugleich einen Abbau von Kontrollfaktoren innerhalb dieser Bereiche.
- 14 Welche Ziele meiner Auffassung nach in der schulischen Lehre verfolgt werden sollten, finden sich in Kapitel 1.1. Welche Ziele und Strategien dafür in Deutschland aktuell in Erwägung gezogen werden, wird im zweiten Kapitel beschrieben.
- 15 »Extrinsische Motivation« basiert auf Anreizen »von außen auf das Kind einwirkender Verstärker« wie z.B. Anerkennung, Lob, freundliche Mimik, Aussicht auf eine Belohnung. (Vgl. Ribke)
- 16 »Intrinsische Motivation« stellt die Eigenmotivation eines Individuums dar. Diese kann ohne Verstärkung von außen aufrecht erhalten werden. Hier wird die Tätigkeit selbst als Befriedigung und Bereicherung erfahren. (Vgl. Ribke)
- 17 »[...] state funded City College for the Technology of the Arts [...]«
<http://www.brit.croydon.sch.uk/page/?title=The+School&pid=2> (05.12.2010, 13:17 Uhr)
- 18 Dies bestätigt der Inspektionsbericht (BRIT School B) des britischen »Office for Standards in Education, Children's Services and Skills« (Ofsted), welches der Regierungsbehörde »Her Majesty's Chief Inspector of Schools In England« (HMCI) unterstellt ist.

- 19 Dies wird darüber hinaus in dem, auf der Internetpräsenz der BRIT School veröffentlichtem Video deutlich. (Hier werden Bildungsideale, wie die Betrachtung bzw. Behandlung des Schülers als Individuum deutlich.) Das beschriebene Video ist auf der DVD im Anhang zu finden.
(The BRIT School.mp4, BRIT School C)
- 20 »The BRIT Trust's main commitment is to The BRIT School in Croydon (...) and to Nordoff Robbins (the UK's leading independent provider of music therapy). Since its inception, over £14m has been raised by the BRIT Trust for various charities with substantial profits coming to the BRIT Trust from the BRIT Awards - to date, some £11.2m has been raised by the BRIT Awards alone.«
<http://www.brittrust.co.uk/> (02.01.2011, 19:56 Uhr)
- 21 Hierbei ist entscheidend, dass die Wirtschaft keinen direkten und detaillierten Einfluss auf das jeweilige Curriculum der Schule nimmt. Dieses muss in schulischer Eigenverantwortung auf Basis nationalen Rechts entwickelt werden.

1.3

Bedeutung für die Gesellschaft

In diesem Kapitel wird eine schlüssige Theorie der Bedeutung von schulischer Bildungsarbeit für eine Gesellschaft herausgearbeitet. Der für dieses Vorhaben

zu verwendende Bildungsbegriff wurde bereits definiert. Dem wird ein Gesellschaftsbegriff gegenüber gestellt, auf den im Folgenden eingegangen wird.

1.3.1

Suche nach einem Gesellschaftsbegriff

Der Terminus »Gesellschaft« steht formal für eine Ansammlung »[...] unterschiedlicher Formen zusammenleben-der Gemeinschaften von Menschen, deren Verhältnis zueinander durch Normen, Konventionen und Gesetze bestimmt ist [...]«. (Schubert/Klein) Aus diesen wiederum erwächst eine gewisse »Gesellschaftsstruktur«. Der Begriff »Gesellschaft« verweist, neben einer formalen, wirtschafts- oder staatsrechtlichen Betrachtung, auf ähnlich zahlreiche und komplexe Begriffsdefinitionen wie der von Bildung. Bezüglich des Versuchs, eine möglichst konsistente Gesellschaftsdefinition zu entwickeln, spielt die Soziologie eine wichtige Rolle²². Sie unterscheidet zwischen »Gesellschaft« und »Gemeinschaft«. Letztere beinhaltet eine größere Nähe und Verbundenheit zwischen den Menschen, wogegen erstere eine höhere rationale zweck- und nutzenorientierte Begründung des Zusammenlebens definiert. (Vgl. Schubert/Klein) Meine folgenden Betrachtungen werden sich auf die begriffliche Entwicklung des soziologischen Gesellschaftsbegriffs konzentrieren.

Im 19. Jahrhundert bildete sich ein Gesellschaftsbegriff heraus, der nicht konsistent aus einer empirischen Begriffsdefinition heraus formuliert wurde. Er trug sich nicht selbst, sondern erhielt seine Relevanz und inhaltliche Definition durch die Bildung von Gegenbegriffen. (Vgl. Schubert/Klein) So wurden zum Beispiel das Individuum, bzw. die Summe der Individuen in Differenz zu Gesellschaft gesetzt. Es wurde darauf

verwiesen, dass Gesellschaft mehr sei als eine Ansammlung von Individuen und emphatische Züge enthielte. Zudem kam es zu einer Gegenüberstellung von Gesellschaft und Staat. Hier wurden u.a. eine territoriale Begrenztheit auf Seiten des Staates einer diesbezüglichen Unbegrenztheit von Gesellschaften gegenüber gestellt. Darüber hinaus wurde Gesellschaft »dynamisiert« gedacht. Dies beinhaltete eine Wahrnehmung von Gesellschaft als »[...] Träger, ja Subjekt von Entwicklung: der sozialen Evolution überhaupt.« (Universität Bielefeld) Im 20. Jahrhundert nahm die Zeit- und Entwicklungsdimension des Gesellschaftsbegriffs zugunsten einer strukturellen Betrachtungsweise merklich ab. Es kam zu einer stärkeren Heranführung an Nations-, Staats- und Kulturbegriffe.

*»Doch ist [...] der Begriff der Gesellschaft untergründig so sehr mit dem einer nationalstaatlich verfassten und territorial klar umgrenzten Ordnung verknüpft [...]«
(Universität Bielefeld)*

Begrifflich entstanden »Nationale Gesellschaften«, charakterisiert durch u.a. eine gesteigerte Entwicklung von Vielfalt²³. Sie waren jeweils bezogen auf eine Nation mit ihren jeweiligen kulturellen²⁴ Besonderheiten. Zudem beinhaltet dieser Begriff nicht unumstrittene Ganzheitsambitionen und einen Ausschluss, Gesellschaft als etwas weitergreifendes Soziales zu Denken. In den 70er Jahren des letzten Jahrtausends wandelte sich die bisherige gesellschaftstheoretische

Betrachtung hin zu einer Sozialtheorie. Zudem kam es zu einer Streckung des Begriffs auf einen globalen Bezugsrahmen. Durch die Negation territorialer sowie kulturell-konsensueller Bindungen des modernen Gesellschaftsbegriffs wurde fortan die Begrifflichkeit »Weltgesellschaft« propagiert. Dieses definitorische Vorgehen wurde jedoch, vor allem im wissenschaftlich-theoretischen Diskurs, deutlich kritisiert.

»[...] wo weltweite Strukturbildung und Verflechtung empirisch wie theoretisch stark in den Vordergrund gerückt wird, vermeidet man vielfach die Inanspruchnahme des Gesellschaftsbegriffs [...] ganz explizit.« (Universität Bielefeld)

So sprechen sich u.a. Immanuel Wallerstein und Anthony Giddens gegen die definitorische Verwendung einer Weltgesellschaft aus. Beide sprechen dagegen von einer »globale[n] Makroordnung oberhalb der Gesellschaften«

(Universität Bielefeld). (Vgl. Universität Bielefeld)

1.3.2

Krise der Gesellschaftsidee

Der Philosoph und wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut für Sozialforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a. M., Dr. Martin Hartmann beschreibt in einer Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung, dass die Soziologie zunehmende Problempotenziale, bezogen auf die Verwendung des Begriffs »Gesellschaft« feststellt. Vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Welt sinke aufgrund der ihm eigenen geographischen Beschränktheit seine diskriptive Brauchbarkeit. In einer Zeit fortschreitender kultureller und politischer Internationalisierung sei demnach die räumliche und nationalstaatliche Begrenzung des Begriffs Gesellschaft problematisch. Ein Grund dafür stellt die zunehmende Schwächung und Einengung nationalstaatlich organisierter Instanzen dar. Derartige Tendenzen resultieren u.a. aus einem europäischen Integrationsprozess. Eine Konzentration auf Einzelgesellschaften ist gerade deshalb problematisch, weil die aus den beschriebenen Entwicklungen resultierenden Herausforderungen nicht ohne eine globale Perspektive nachvollziehbar bzw. diskutierbar sind. Man steht somit globalen bzw. europäischen Entwicklungen mit einer »gewissen Sprachlosigkeit« gegenüber. (Vgl. BPB)

In den 80er Jahren wurde durch die Soziologie der Begriff der »Individualisierung«²⁵ in den Vordergrund gerückt, um so eine Erklärung für die zunehmende Einflussabschwächung kollektiver Bindungskräfte zu beschreiben. Bezüg-

lich eines Individualisierungsprozesses beschreibt Ullrich Beck in seinem Buch »Risikogesellschaft«²⁶ eine Entkollektivierung sozialen Handelns sowie ein Verblässen »Ständisch geprägte[r] Sozialmilieus und klassenkulturelle[r] Lebensformen«. Laut Beck werden die Menschen durch die sich zunehmend individualisierenden Existenzformen in eine egozentrische Lebensplanung und Lebensführung gezwungen. Dem fügt Hartmann allerdings hinzu: Die

»Individualisierung hinterlässt kein soziales Chaos, aber sie erschwert den Versuch, jene Elemente zu kennzeichnen, die sich zu Gesellschaften integrieren.« (BPB 34)

Eine weitere Schwierigkeit ist die Anzweiflung der Existenz eines gemeinsamen Wertekontextes. Dieser Zweifel erhält eine besonders grundsätzliche Bedeutung, wenn man davon ausgeht, dass Gesellschaften durch einen umfassenden Wertekonsens konstituiert werden. Dieser Zweifel kann zudem durch die »unter dem Stichwort des »Multikulturalismus« verhandelte« (BPB 34) Situation erweitert werden, die eine mehr oder weniger friedliche Koexistenz von »Wertegemeinschaften« voraussetzt. Diese würden jedoch nicht auf gemeinsamen »Werten« basieren. Demnach hätten sich im Herzen westlicher Gesellschaften Formen des Zusammenlebens manifestiert, die eine begriffliche Verwendbarkeit von Gesellschaft in Frage stellen. (Vgl. BPB) Es ist m.E. evident, dass sich in der öffentlichen

Kommunikation die so stark in Frage gestellten Begriffe »Gesellschaft« und »Gesellschaften« nach wie vor voller Selbstverständlichkeit wieder finden. Es wurde allerdings ebenfalls deutlich, dass überprüft werden muss, ob diese Begriffe inhaltlich weiterhin mit der Bedeutung der Vergangenheit koalieren. Die Suche nach einem aktualisierten Gesellschaftsbegriff, der ohne eine Unterfütterung territorialer, politischer oder kollektivistischer Kategorien auskommt, stellt eine große Herausforderung dar. Eine weitere Schwierigkeit beinhaltet die aus einer neoliberalen Auffassung heraus begründete Infragestellung einer Gesellschaftsexistenz überhaupt. (Vgl. BPB) So äußerte Margaret Thatcher, eine bekannte Persönlichkeit neoliberalen Denkens, eine Grundüberzeugung, als sie sagte:

»There is no such thing as society, only individual men and women and their families«
(Zit. n. BPB 35)

Jeder Einzelne sei für sein Verhalten verantwortlich und Ungleichheiten zwischen Individuen wären auf »individuell zurechenbare« Entscheidungen zurückführbar. Eine Berücksichtigung sozialer Herkunft oder Lage spiele diesbezüglich keine Rolle. Auf diese Weise beinhalten derartige, neoliberale Auffassungen eine grundsätzliche Negation der Existenz von Gesellschaften oder »dem Sozialen«. (Vgl. BPB)

1.3.3

Gesellschaft und Menschenbild

Obwohl der Begriff Gesellschaft aus bereits erwähnten Gründen vor inhaltsdefinitorischen Herausforderungen steht, wird im Folgenden weiterhin mit ihm gearbeitet. Es soll untersucht werden, welche Bedeutung Schule bzw. Bildung für die Gesellschaft hat. Für dieses Vorhaben ist eine Betrachtung menschlicher Wirklichkeitskonstruktion wichtig.

Der Mensch ist grundsätzlich bestrebt, seiner Welt eine feste, fassbare und kategorisierbare Gestalt zu geben. Er ist stets bemüht, aus dem »Chaos« der Eindrücke ein konsistentes, fassbares und strukturiertes Weltbild zu formen. Dieses Verhalten ist Ausgangspunkt jeglicher Organisation und konstruiert zugleich ein zunehmend zentrales sozialwissenschaftliches Untersuchungsobjekt – das »Menschenbild«. Ebenso wie Bildung und Gesellschaft kann das Menschenbild auf keine festschreibbare, unveränderliche Bedeutung verweisen. Auf theoretischer Ebene herrscht jedoch ein allgemeiner Konsens darüber, das Menschenbild grundsätzlich konstruiert seien. »Sie sind keineswegs direkte >Abbilder< der Wirklichkeit [...](Rollka 08). Neben der Funktion einer Reduktion von Komplexität konstituieren distinktive Bilder vom Menschen »normative Ausgangspunkte« individueller, organisationaler, gesellschaftlicher oder wissenschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion. Jegliches gesellschaftliches Handeln, dessen Legitimationen sowie normative Neu- und Sollbestimmungen leiten sich von einer solchen Interpretation der Wirklichkeit ab.

Hierbei sind jegliche Menschenbilder, Wirklichkeitskonstruktionen sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen Werte einem stetigen Wandel unterworfen. »Menschenbilder werden gelernt, tradiert und verändert.« (Rollka 12) Sie existieren nicht unabhängig vom Menschen, sondern definieren ihn selbst, seine Mitmenschen, soziale Beziehungen und Gesellschaftssysteme. (Vgl. Rollka)

*»Vorstellungen, die Menschen sich von anderen Menschen machen, sind elementare Bausteine individueller und gesellschaftlicher Wirklichkeitserfassung.«
(Rollka 11)*

1.3.4

Gesellschaft und Bildung

Die distinktive Wirklichkeit der Menschen (einer Gesellschaft) ist entscheidend geprägt von einem bestimmten Menschenbild. Auf einem solchen basierend, entwickelt sich individuelle wie gesellschaftliche Wahrnehmung. Menschenbilder sind Grundlage für Kategorisierungen wie z.B. richtig oder falsch, gut und böse, verwerflich und vorbildlich oder nützlich und unnützlich. (Vgl. Rollka)

Junge Menschen sind in einer Entwicklung inbegriffen, in der Menschenbilder manifestiert und, darauf basierend, u.a. ein System von Werten und ein Verständnis für Handlungslegitimationen herausgebildet werden. An diesem Punkt spielen die öffentliche Kommunikation, die Eltern, aber auch die schulische Bildung eine entscheidende Rolle. Bildung stellt hier einen Vermittler aktuell-gesellschaftlich konsensueller sowie auf gesetzlichen Vorgaben basierender Menschenbilder dar. Darauf aufbauend sollen mit Hilfe personaler Bildung Persönlichkeiten gebildet werden, die Eigenschaften beinhalten, welche diesem Menschenbild gerecht werden. Wie tiefgreifend und umfangreich der Wirkungshorizont der hier geleisteten Arbeit sein kann, erschließt sich aus den erläuterten Zusammenhängen. Nicht zuletzt werden durch schulische Arbeit Bedingungen zukünftigen menschlichen Lebens und Zusammenlebens gestaltet. Das Menschenbild junger Menschen und die daraus resultierenden Wirklichkeitsdefinitionen werden Basis aller gesellschaftlichen, institutionellen und

wirtschaftlichen Entwicklungen. (Vgl. Rollka)

Ein hohes Bildungsniveau hat einen positiven Einfluss auf die Einkommenshöhe der Menschen einer Gesellschaft und steigert die individuelle Erwerbssicherheit. Darüber hinaus hat sie Auswirkungen auf das Sozialverhalten von Personen, welche jedoch »empirisch schwer zu fassen« (Kreft 39) sind. Es gibt dennoch deutlich erkennbare Zusammenhänge, welche auf einen Einfluss von Bildung zurück zu führen sind. So hängen eine niedrige Kriminalitätsrate und ein hoher Gesundheitsstand einer Gesellschaft mit einem hohen durchschnittlichen Bildungsniveau zusammen. (Vgl. Kreft) Zudem hängen

»fundamentale Werte eines Staates wie Demokratie, Menschenrechte und politische Stabilität, unabhängig vom Einkommen, positiv von der Bildung der Bevölkerung«
(Zitat n. Kreft 39)

ab. Unter Berücksichtigung dieser Betrachtungsweise stellen Bildungsziele gesellschaftliche, aber auch menschlich-existenzielle Richtungsweiser dar.

1.3.5

Bildungsziele personaler Bildung

Eines der wenigen Bildungsziele, das keine gesetzliche oder gesellschaftliche Legitimation benötigt, ist der Erhalt der menschlichen Existenz. Die schulische Vermittlung, wie diese Grundlagen gesichert und nachhaltig genutzt werden können, muss ein Bildungsziel sein. Hierfür ist es notwendig, dass sich die jungen Menschen als Teil der Welt begreifen und erkennen, dass die Natur keine ausgrenzbare »Um-Welt« ist. Es geht um die Manifestierung der Erkenntnis, dass der Mensch nicht unabhängig von den in ihr herrschenden Bedingungen existieren kann. Die durch den Menschen verursachten Veränderungen und Eingriffe in komplexe Zusammenhänge der Welt haben einen häufig nicht einschätzbaren Effekt. Vor diesem Hintergrund ist die Vermittlung, dass jeder Mensch stets in Bezug zu etwas steht und handelt, wichtig²⁷. Darauf aufbauend ist es sinnvoll, den Heranwachsenden Ehrfurcht vor allen Formen von Leben zu vermitteln und ihnen erkennen zu geben, dass nicht nur die natürlichen Grundlagen des menschlichen Lebens, sondern auch die von Tieren und Pflanzen schützenswert sind. Diese Bereiche sind oftmals untrennbar miteinander verbunden. Sie sind Teil eines eng verwobenen Gesamtsystems, dessen komplexe Vernetzung und Wechselwirkungen äußerst schwer überschaubar sind. Mit dem Ziel der Erhaltung menschlicher Existenz muss die hier ausgeführte Wahrnehmungsperspektive Vermittlung finden.

Die menschliche Existenz kennzeichnet sich durch eine Ausprägung von Zivilisationen. Diese beruhen jeweils auf gewissen kulturellen Hintergründen. Erklärtes Ziel schulischer Bildung ist die Vermittlung der eigenen »Kultur«²⁸ und Traditionen. Da die jungen Menschen im Spannungsfeld derartiger Voraussetzungen aufwachsen, macht es Sinn, diese individuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Horizont der Schüler zu rücken. Es existieren zudem zahlreiche, teils höchst distinktive Kulturen, welche in der Regel u.a. unterschiedliche Werte, Traditionen und Lebensweisen beinhalten. Treffen Kulturen bzw. charakteristische kulturelle Äußerungsformen aufeinander, können diese in einen erkennbaren Gegensatz treten. Solche Aufeinandertreffen beinhalten nicht selten ein gewisses Konfliktpotenzial. Diese oftmals durch Unwissenheit bedingten Situationen können durch eine gezielte Lehre der Hintergründe unterschiedlicher Kulturen und einem damit verbundenen Abbau von Vorurteilen deutlich entschärft werden. Zudem halte ich es für sinnvoll, positive Eigenschaften derartiger Aufeinandertreffen in den Fokus der Schüler zu rücken. In solchen Situationen der Konfrontation mit Fremdem existiert m.E. ein alle Seiten bereicherndes Potenzial. Demnach ist eine Vermittlung des Vorhandenseins eines positiven Wertes kulturellen Austausches sinnvoll. Auf diesem Wege kann ein friedliches gesellschaftliches Zusammen-

leben gefördert werden. Auch die im Grundgesetz verankerte freiheitlich demokratische Grundordnung als zentraler Bestandteil unserer Gesellschaftskonstruktion muss in der schulischen Bildung Vermittlung finden. Eine gesetzliche Fixierung eines demokratischen Gedankens ist kein Garant für seinen Fortbestand. Sollen Freiheit und Demokratie gesellschaftlich relevant bleiben, ist es nötig, deren Eigenschaften und Bedeutungen für die Gesellschaft und den Einzelnen zu vermitteln. Eine inhaltliche Kenntnis reicht jedoch nicht aus. Es ist ebenfalls wichtig, dass die jungen Menschen Demokratie und dessen Ideale auch leben können und wollen. Auf diese Weise kann ein freiheitlich demokratisches Zusammenleben langfristig Bestand haben. Zudem ist eine Lehre der gesellschaftlich-politischen Vergangenheit, in der freiheitlich demokratische Werte keine oder nur eine sehr eingeschränkte Bedeutung aufweisen konnten, zentral für dieses Bildungsziel. Werden den Schülern die daraus resultierenden potenziellen Gefahren für die Gesellschaft und das Individuum vermittelt, kann die Voraussetzung dafür geschaffen werden, dass wir aus den »dunklen« Abschnitten unserer Geschichte lernen, auf dass sich diese nicht wiederholen. Das beschriebene Bildungsziel der Sicherung der Demokratie wird in einem Auszug von § 1 des aktuellen Schulgesetzes von Berlin mit Hilfe eines plastischen Beispiels konkretisiert. So heißt es hier:

»Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde (...) zu gestalten.«
(SchulG Berlin)

Schafft es die schulische Lehre, die hier beschriebenen, gesetzlich verankerten Ziele von Bildung zu vermitteln, so kann mit hoher Wahrscheinlichkeit sicher gestellt werden, dass der Staat sich nicht erneut unabhängig vom Willen seiner Bürger macht. Demokratie beinhaltet zudem Pluralität und Diskurs. Demnach muss die Herausbildung einer Diskussionsfähigkeit, die durch eine gerechte und vorurteilsfreie Form gekennzeichnet ist, Ziel personaler Bildung sein. Es bedarf einer Vermittlung von Grundsätzen, welche u.a. den Respekt gegenüber fremden Ansichten und Überzeugungen, unabhängig von der Abweichungsstärke der Eigenen, beinhaltet.

Ein bereits genanntes, jedoch noch nicht näher erläutertes Bildungsziel, ist die Freiheit des Einzelnen. In einem Auszug eines Urteils des Bundesverwaltungsgerichts wird nicht nur die Legitimation dieses Ziels, sondern ebenfalls seine theoretische Herleitung deutlich. So spricht das Gericht hier:

1.3.5

Bildungsziele personaler Bildung

»[...] vom Menschen als einem geistigsittlichen Wesen [...], das darauf angelegt ist, in Freiheit sich selbst zu bestimmen und sich zu entfalten. Diese Freiheit versteht das Grundgesetz allerdings nicht als diejenige eines isolierten und selbstherrlichen, sondern als die eines gemeinschaftsbezogenen und gemeinschaftsgebundenen Individuums. Dies bedeutet, dass auch in der Gemeinschaft grundsätzlich jeder Einzelne als gleichberechtigtes Glied mit Eigenwert anerkannt werden muss.«

(BVerwG 2 WD 14.04)²⁹

Für diese Freiheit sind, neben rechtlichen und politischen Bedingungen, die Vermittlung einer individuellen Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zentral. Deren Wert- und Bedeutungvermittlung sind demnach notwendige Ziele personaler Bildung. Es geht zudem um eine Vermittlung von »Kompetenzen«, die es dem Individuum ermöglichen, selbständig Unrecht zu erkennen, unabhängig zu beurteilen und darauf basierend richtig zu (re-)agieren. Eine schulische Bildung von unabhängigen Persönlichkeiten, welche selbstständig, verantwortlich, selbstbewusst und kritisch an einem menschlichen Zusammenleben mitwirken können und wollen, ist für einen Erhalt und Ausbau einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung äußerst wichtig. Auch Roman Herzog unterstrich im Amt des Bundespräsidenten immer wieder die Wichtigkeit der Schaffung von Persönlichkeiten durch die Bildung³⁰. Werden die genannten Ziele personaler Bildung intelligent und

kompetent verfolgt, können Persönlichkeiten geschaffen werden, die unter Berücksichtigung einer gesellschaftlichen Pluralität ein friedliches und respektvolles Zusammenleben anstreben.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass sich die beschriebenen Ideale personaler Bildung in unterschiedlichem Umfang und Formulierung in den gesetzlichen oder verfassungsrechtlichen Zielsetzungen aller Bundesländer wiederfinden³¹. So beinhaltet Artikel 7 der Landesverfassung Nordrhein-Westfalens:

»(...), Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des Anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.«

(Verf NRW)

1.3.6

Bildungsziele praktischer Bildung

Häufig wird argumentiert, Schule diene nicht primär der Bildung, sondern vielmehr der Ausbildung. Stetig wird gefordert, die schulische Lehre solle sich an einer Inhaltsvermittlung orientieren, welche die Schüler möglichst effektiv auf das spätere Lohnarbeitsleben vorbereitet. Die Schüler sollten befähigt werden, sich auf dem Arbeitsmarkt im »Kampf« um Arbeitsplätze durchsetzen zu können. Zudem solle sich die schulische Lehre an die Notwendigkeiten einer globalisierten Wirtschaft anpassen.

(Vgl. Krautz) Nicht alle dieser Forderungen können als ausschließlich unberechtigt bezeichnet werden. Auf Basis der in dieser Arbeit bereits ausgeführten Betrachtungen schulischer Bildung wird jedoch erkennbar, dass diese ihren Schwerpunkt nicht in einer Erfüllung derartiger Forderungen finden kann. Durch schulische Bildung geschaffene Persönlichkeiten, die als selbstbestimmte Menschen aktiv und eigenverantwortlich am Arbeitsleben teilnehmen können, sind auch in ihrer ökonomischen Wertigkeit nicht zu unterschätzen.

Eine in den bisherigen Betrachtungen ausgeblendete Aufgabe schulischer Bildung ist die Vermittlung praktischer Fähigkeiten und empirischen Wissens außerhalb der Bildungszielsetzung einer Persönlichkeitsentwicklung. Diese kann, wie erwähnt, in Form von personalisiertem Wissen ebenfalls den Bildungszielen personaler Bildung dienen. Darüber hinaus können jedoch zwei hauptsächliche Bildungsziele praktischer Bildung formuliert werden. Einerseits dient sie

der Entwicklung einer Befähigung zu einer formal unabhängigen, kommunikativen Lebensführung. Dazu gehören u.a. das Erlernen von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Auf der anderen Seite stehen Qualifikationsbemühungen für den Eintritt in das Arbeitsleben. Wie es zu dieser Relevanzentwicklung von Ökonomie und Lohnarbeit kommen konnte, die sich in den erwähnten Forderungen an Bildung äußern, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

1.3.7

Industrirealisierung und Lohnarbeit

Arbeit ist grundsätzlich eine spezifisch menschliche, körperliche sowie geistige Tätigkeit. Sie dient allgemein der Beschaffung der zur Existenzsicherung notwendigen Mittel. Eine gezieltere ökonomischere Betrachtungsweise des Begriffs verbindet seine Bedeutung mit der Herstellung von Gütern und Dienstleistungen. Diese ist an die über Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt vermittelte und entlohnte Erwerbsarbeit gebunden. (Vgl. Schubert/Klein)

*»Im politisch-ökonomischen Sinne ist Arbeit der wichtigste Produktionsfaktor, [...]«
(Schubert/Klein)*

Die aufkommende Erwerbsarbeit beeinflusste ebenfalls die individuelle Lebensführung der Menschen. Diesen, auf ökonomischen Bedingungen basierenden Umgestaltungsprozess verband Max Weber mit einem »Geist des Kapitalismus«, dessen Hauptmerkmal er in einer Berufspflicht sah. Diese ging weit über den ursprünglichen Zweck von Arbeit, der Sicherung des individuellen Lebens und der Lebensumstände, hinaus. Vielmehr beinhaltete dieser Arbeitsethos eine erfolgreiche Verrichtung der Arbeit um seiner selbst Willen. Weber sah darin die grundlegende Voraussetzung kapitalistischer Entwicklungen. Allerdings »[...] war und ist Erwerbsarbeit mehrheitlich Lohnarbeit.« (Hirsch-Kreinsen 268), woraus sich ein gewisser Zweifel an einem derartigen Arbeitsethos nach Max Weber begründen lassen kann. (Vgl. Hirsch-Kreinsen)

Historisch verweist Lohnarbeit auf ein Netz miteinander verwobener Bedeutungsinhalte. Unter einer sozialstrukturellen Betrachtungsweise bedeutete die Entstehung der Lohnarbeit die analoge Entwicklung einer Arbeiterschaft. Diese beinhaltete charakteristische soziale Gruppen mit entsprechend typischen Lebensumständen. Darauf aufbauend, bildeten sich spezielle gesellschaftliche Positionen heraus, die durch eine eigene Orientierung und Haltung charakterisierbar sind. Daraus resultieren gesellschaftliche Veränderungen, sowie eine veränderte Teilnahme am wirtschaftlichen Leben. Aus der jeweiligen Stellung im Arbeitsprozess leitete sich tendenziell eine politische Position sowie ein sozialer Status ab. (Vgl. Hirsch-Kreinsen)

Man kann zudem zwei Hauptformen von Lohnarbeit bestimmen. So findet eine grundsätzliche Unterscheidung von Industrie- und Dienstleistungsarbeit statt. Mit dem Aufkommen der Lohnarbeit im Zusammenhang der Industriearbeit im 19. Jahrhundert beinhaltete diese primär eine industrielle Produktionsarbeit. Vereinfacht kann die Entwicklung der Industriearbeit mit Hilfe eines vierstufigen Entwicklungsschemas verdeutlicht werden. Zu Beginn war die Entwicklung der Industriearbeit gekennzeichnet von vorindustriellen Handwerksbetrieben. In diesen kam es lediglich zu einer sehr geringen Differenzierung der Arbeitskräfte in Eigentümer bzw. Meister, Geselle und Lehrling. Die Arbeitsprozesse waren durch eine vergleichsweise geringe Arbeitsteilung

gekennzeichnet, wobei die einzelnen Arbeitskräfte relativ hohe Handlungsspielräume hatten. Diese Arbeit basierte zudem in hohem Maße auf Erfahrungswissen. Die Weiterentwicklung der vorindustriellen Handwerksbetriebe manifestierte sich in einer Herausbildung von Manufakturen. Die damit erreichte zweite Entwicklungsstufe war gekennzeichnet durch eine Zusammenfassung handwerklicher Arbeit in Großbetrieben. Dies geschah vor allem zum Zweck der Bewältigung einer frühen Massenproduktion und basierte zudem bereits auf arbeitsteiligen Strukturen. Jedoch beinhaltete der Arbeitsprozess nur äußerst selten den Einsatz von Produktionstechnik. (Vgl. Hirsch-Kreinsen)

Auch die Differenzierung und Voraussetzungen der Arbeitskräfte wandelte sich stark. So wurden nun, einem Eigentümer untergeordnet, Handwerker, zum Teil ungelernte Arbeitskräfte sowie Frauen und Kinder in den Arbeitsprozess eingebunden. Die dritte Entwicklungsstufe war durch eine industrielle Arbeitsorganisation gekennzeichnet. Diese basierte grundsätzlich auf großbetrieblichen und technisierten Strukturen. Dazu gehörten z.B. Prozessindustrien der Chemie und der Fließfertigung sowie die standardisierte Metallverarbeitung. Eines der bedeutendsten Merkmale dieser Entwicklungsstufe war eine zunehmende soziale Differenzierung. Diese beinhaltete eine Unterteilung der Arbeitnehmer in »[...] Management, kaufmännische Tätigkeiten, Ingenieure und Techniker, Meister und Arbeiter

verschiedenster Kategorien.« (Hirsch-Kreinsen 270) Die vierte Stufe wird als System der »tayloristisch-fordistischen Massenproduktion« bezeichnet. Diese ist durch eine Vollendung industrieller Arbeitsorganisation, eine »Zerlegung des Arbeitsprozesses in technisierbare Teilprozesse, [eine] Spezialisierung und Standardisierung der Arbeitsoperationen« (Hirsch-Kreinsen 270) sowie eine »Teilung der Arbeitsaufgaben in einfachste Tätigkeiten mit geringeren Qualifikationsanforderungen.« (Hirsch-Kreinsen 270) Zudem resultierte daraus eine »maschinen- und taktzeitbestimmte« (Hirsch-Kreinsen 270) Arbeitsweise, geprägt von »kurzen Arbeitszyklen; hohen Arbeitsbelastungen [...] [sowie dem] Einsatz von angelernten Arbeitskräften.« (Hirsch-Kreinsen 270) Der heute vorherrschende Typus der »repetitiven Industriearbeit« entwickelte sich aus der vierten industriellen Entwicklungsstufe. (Vgl. Hirsch-Kreinsen)

Bei der Betrachtung dieser Entwicklungsschematik ist allerdings zu berücksichtigen, dass die hier angedeuteten historischen Entwicklungsprozesse der Industriealisierung weder kontinuierlich noch bruch- oder widerspruchsfrei von statten gingen. Der beschriebene Zeitraum war zudem von einer ausgeprägten Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen sowie einem Nebeneinander verschiedenster Arbeitsformen geprägt. Im Kontext der beschriebenen Entwicklungen kam es zu fortschreitenden technologischen Entwicklungen und einer »kapitalistischen Dynamik«, welche auf eine kontinuierliche Effizi-

1.3.7

Industrialisierung und Lohnarbeit

enzsteigerung drängten und drängen. (Vgl. Hirsch-Kreinsen) Eine Konstante ist jedoch die Kategorie der Arbeit als Solche. Von Beginn an handelte es sich um Erwerbsarbeit in Form von Lohnarbeit. Zudem war der überwiegende Teil der privatwirtschaftlich verfassten Wirtschaftsorganisationen durch eine Produktion materieller oder immaterieller Güter gekennzeichnet. Diese zielte und zielt auf einen möglichst hohen Gewinn sowie eine möglichst »rentable Verzinsung des eingesetzten Kapitals.« (Hirsch-Kreinsen 270). Daraus resultiert eine Konzentration auf eine möglichst effiziente Produktion sowie eine höchstmögliche Leistung der Arbeitskräfte. Diese sind wiederum auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft angewiesen. Diese Tatsache verweist auf einen Begriff, der im öffentlichen Forderungsdiskurs bezüglich schulischer Bildung wichtig ist – der Arbeitsmarkt. Dieser ist durch eine auf den ersten Blick klassische Angebots- und Nachfragesituation gekennzeichnet. Arbeitgeber müssen ihre Unternehmen mit Arbeitsleistung versorgen, wohingegen Arbeitnehmer eine finanzielle Versorgung sowie einen gewissen sozialen Status anstreben. Auf allen Märkten stehen sich »Anbieter« und »Nachfrager« gegenüber. In diesem Fall ist das zu handelnde Gut jedoch »Arbeit«. Der Mensch wird in Form seiner Arbeitskraft zur Ware. Aufgrund der Subjektgebundenheit dieser Ware muss sie jedoch als »fiktive Ware« gelten. Zudem sind »echte« Märkte preisbestimmt. Dies ist nicht auf den

Arbeitsmarkt übertragbar, da auf diese Weise kaum eine Mobilisierung von »Qualitätskomponenten« zu erreichen ist. Es wäre demnach ohne z.B. »Motivation, Loyalität und Engagement jenseits aller Vorschriften« kaum möglich, die gewünschte Produktivität zu erreichen. Aus diesen Gründen kann man hier nicht von einem »echten« Markt sprechen.

(Vgl. Hirsch-Kreinsen)

Die Betrachtungen dieses Kapitels verdeutlichen den strukturellen und historischen Hintergrund, vor dem sich eine zunehmende Forderung nach einer funktional-ökonomischen Anpassung aktueller Bildungsideale zu rechtfertigen sucht. Neben der bereits in diesem Kapitel entwickelten Bedeutung von Bildung für die Gesellschaft, finden sich weitere Argumente für einen umfangreichen Diskurs bezüglich derartiger Forderung. Das folgende Kapitel beinhaltet u.a. einige Beispiele, die veranschaulichen, inwiefern eine Berücksichtigung derartiger Forderungen problematisch sein kann.

Endnoten

Nummer 22-31

- 22 Da diese Wissenschaft der Voraussetzungen, Abläufe und Folgen des Zusammenlebens von Menschen für die Bemühungen in diesem Abschnitt am relevantesten scheint, werde ich mich in meiner Begriffsdefinition von »Gesellschaft« auf diese Wissenschaft konzentrieren.
- 23 verdeutlicht durch Zunahme »sozialer Milieus« (bei Durkheim)
- 24 Der hier verwendete Kulturbegriff beinhaltet eine m.E. kritisch zu bewertende Homogenitätsunterstellung.
- 25 Der Individualisierungsbegriff beinhaltet eine Vielzahl an Bedeutungen. Da die umfassende Betrachtung dieser den Rahmen der Arbeit sprengen würde, kommt es zu keiner weiteren definitorischen Betrachtung.
- 26 »Der Begriff »Risikogesellschaft« ist ein politisch-soziologischer Begriff, der darauf verweist, dass in hochentwickelten Industriegesellschaften inzwischen mehr (soziale, ökologische, individuelle und politische) Risiken entstanden sind und laufend entstehen, als die bestehenden Sicherungsmechanismen und Kontrolleinrichtungen des Staates bewältigen können (z.B. Langzeit- und Dauerarbeitslosigkeit, Reaktorkatastrophe in Tschernobyl etc.).« (Schubert/Klein)
- 27 Erkennt der Schüler eine kausale Verbundenheit seiner Handlungen mit gewissen, möglicherweise gravierenden Folgen, kann ein verantwortungsvolles Bewusstsein für sich und seine Mitmenschen und die Gesellschaft gefördert werden. Konkretisierend ist hierzu eine Schaffung von Persönlichkeiten nötig, die sich nicht leichtfertig zu folgenreichen Schritten entschließen. Sie müssen stets bemüht sein, zunächst eine sichere Beurteilungsgrundlage zu gewinnen und darauf aufbauende Einschätzungen mit anderen – vor allem auch gegenteiligen – zu konfrontieren.
- 28 Für diese Arbeit wird »Kultur« als Konstruktion definiert, die sich aus Menschenbildern resultierenden Interpretationen der Wirklichkeit konstituiert. Sie beinhaltet Charakteristika wie z.B. spezifische Werte, Lebensweisen, Traditionen und Weltbilder. Darüber hinaus wird, aufgrund der definitorischen und inhaltlichen Vielschichtigkeit des Begriffs »Kultur« und der, m.E. daraus resultierenden Unmöglichkeit der Bearbeitung im Rahmen dieser Arbeit, an dieser Stelle nicht weiter auf seine begriffliche Bedeutung eingegangen.

- 29 Aus dem Rechtsurteil des Bundesverwaltungsgerichts, den Major Pfaff der Bundeswehr betreffend, der »im Irak-Krieg 2003 den Befehl verweigerte, an einer Software zu arbeiten, die indirekt den völkerrechtswidrigen amerikanischen Angriff gegen den Irak unterstützt hätte. Er berief sich dabei auf sein Gewissen und seine Verpflichtung, das im Grundgesetz verankerte Völkerrecht einzuhalten, welches die Führung von Angriffskriegen verbietet.« Daraufhin wurde Pfaff innerhalb der Bundeswehr »schikaniert« und psychiatrischen Untersuchung unterzogen. Das Bundesverwaltungsgericht urteilte, Major Pfaff hätte richtig gehandelt und das Verfahren wurde eingestellt. Aus der Begründung dieses Urteils erwächst ein, auf das deutsche Grundgesetz verweisendes Menschenbild, welches m.E. ebenfalls hohe Relevanz für die Konstruktion eines Modells der Wechselwirkungen zwischen Schule und Gesellschaft hat.
- 30 Roman Herzog hob als Bundespräsident mehrfach die »Persönlichkeitsbildung« als zentrale Bedeutung der Bildungspolitik hervor. (Bsp. Ansprache bei der BDI-Jahrestagung, 18.06.1996)
- 31 Im Anhang finden sich die relevanten Textausschnitte der Schulgesetze und Landesverfassungen nach Bundesländern geordnet.

1.4

Problematische Entwicklungen

Während sich die bisherigen Betrachtungen überwiegend durch eine theoretische Perspektive auszeichneten, beinhaltet das folgende Kapitel eine Darstellung von Realitäten des Bildungswesens. Es zeigt problematische

Tendenzen und Entwicklungen auf, welche ihren überwiegenden Ursprung in Forderung nach einer stärkeren bildungspolitischen Gewichtung von »funktionaler Bildung« haben.

1.4.1

Sprache

Bereits die Sprachwahl und die Formulierungen, die im Zusammenhang mit Schule und Bildung verwendet werden, haben einen Einfluss auf die Wahrnehmung von bildungspolitischer Wirklichkeit. Die Realitäten des Menschen basieren auf seiner Wahrnehmung, seinem Denken, seinen daraus resultierenden Kategorisierungen und Bezugssystemen. Durch bestimmte Formulierungen wird die Denkweise der Eltern, Lehrer und Schüler beeinflusst. Sprache spiegelt menschliches Denken und vor allem seine Kategorisierungen wider. Werden nun bestimmte Begrifflichkeiten in Bezug auf Schule und Bildung verändert oder neu eingeführt, wirkt dies realitätsbildend. Was für eine Wirklichkeit wird konstruiert, wenn Begrifflichkeiten wie »Bildungskunden« statt Schülern oder von »Lernprozess-Managern« statt Lehrern geprägt werden? Es liegt nahe, dass eine derartige Sprachwahl Realitäten schafft, die tiefgreifende strukturelle Veränderungen des Bildungswesen ermöglichen bzw. rechtfertigen sollen.



1.4.2

Reduktionsvorwurf

Der theoretisch-wissenschaftliche Diskurs bezüglich Bildung beinhaltet nicht selten die Warnung vor einer zunehmenden Reduktion des Bildungsbegriffs auf wirtschaftlich nützliche Teilbereiche. Eine gering differenzierte öffentliche Wahrnehmung von Bildung, sowie dessen Verwendung im öffentlichen Diskurs tragen zu einer solchen Wahrnehmungsreduktion bei. Ebenfalls auf wissenschaftlicher Ebene gibt es Beispiele für eine bildungsbegriffliche Reduktion. Basierend auf der Überzeugung, Schüler seien verantwortlich für die Sicherung »unserer« wirtschaftlichen Zukunft, unternahm der Münchner Ökonomie-Professor und Bildungsforscher Ludwig Wößmann einen Versuch, den Erfolg schulischer Arbeit nach dem »Grad [...] volkswirtschaftlicher Ausbildungsorientierung« zu bestimmen. (Vgl.

Krautz) Aber auch Schulleistungsvergleiche wie Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) oder dem Programme for International Student Assessment (PISA) sehen sich bildungsbegrifflichen Reduktionsvorwürfen ausgesetzt. Einerseits ist das m.E. dem öffentlichen Diskurs geschuldet, der durch eine überwiegend reduzierte Betrachtung des Bildungsbegriffs eine derartige Wahrnehmung provoziert. Zudem wird die Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs bzw. die eingeschränkte bildungsqualitative Aussagekraft von Vergleichsstudien seitens der für die Studien Verantwortlichen nicht ausreichend

kommuniziert. So impliziert die Sprachwahl eines Videos auf der Startseite der OECD-Internetpräsenz eine ganzheitliche, qualitative Aussagekraft der PISA-Studie bezüglich Bildung:

»PISA bewertet die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme im internationalen Vergleich, die Qualität der Bildungsleistungen, die Effizienz der Bildungsleistungen aber auch die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem.« (OECD, Hervorhebung durch Verf.)

Zudem wird im Zusammenhang mit der PISA-Studie von Gesamtleistungen des Bildungssystems gesprochen und gewisse Länder genannt, welche »enorme Bildungsleistungen« aufweisen würden. Auch die schriftliche Erläuterung zu diesem Video schafft keine weitere Klarheit:

»Das Programme for International Student Assessment (PISA) ist die internationale Schulleistungstudie der OECD. Die Studie untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die Kenntnisse und Fähigkeiten für eine volle Teilhabe an der Wissensgesellschaft erworben haben.« (OECD)

Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass in einigen PISA-Dokumenten klar benannt wird, dass PISA »Fragen der curricularen Validität [...] in den Hintergrund treten (lässt) und [...] entschieden auf die Erfassung von Basiskompetenzen« (Deutsches PISA-Konsortium) setzt. Zudem heißt es dort:

»Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen«

(Deutsches PISA-Konsortium 21)

Die Methodik der PISA-Evaluationsbemühungen und deren Aussagekraft über Qualitäten von Bildung werden der Öffentlichkeit nicht ausreichend transparent kommuniziert. Bezüglich einer demokratischen Legitimation gewisser bildungspolitischer Bemühungen steht m.E. jedoch der Bildungsbegriff bzw. die korrekte Einordnung der Bedeutung von Messergebnissen im Mittelpunkt. Vor diesem Hintergrund ist der wenig differenzierende öffentliche PISA-Diskurs problematisch. Er provoziert die Vorstellung einer bildungsinhaltlichen Wertehierarchie, die den in dieser Arbeit beschriebenen Bildungsidealen widerspricht.

1.4.3

Zeit- und Leistungsdruck

Der Zeitraum zwischen dem endenden 19. Jahrhundert und dem anbrechenden 20. Jahrhundert kann als Ausgangspunkt für Entwicklungen angesehen werden, die einen einschneidenden Einfluss auf (westliche) Gesellschaften haben sollten. Diese basierten vor allem auf Entwicklungen wie Industrialisierung, Urbanisierung, Differenzierung, Domes-
tizierung und Individualisierung. Die sich darin abzeichnenden modernen Grundtendenzen der Rationalisierung bedingten den Beginn eines Prozesses – die »soziale Beschleunigung«. Dieser Beschleunigungsprozess sollte, auf Basis der genannten Erscheinungen der Moderne, stetig zunehmen und schließlich in der Spätmoderne äußerst problematische Formen annehmen. (Vgl. Rosa)
So beschreibt Hartmut Rosa in seiner »Kritik der Zeitverhältnisse«:

»Wenn wir an den für das moderne Selbstverständnis und die moderne Demokratie grundlegenden Maßstäben der Autonomie (und der Authentizität) festhalten, dann verursacht das spätmoderne Steigerungs- und Beschleunigungsregime schwerwiegende Pathologien wachsen den Außmaßes.« (Rosa 31)

Diesbezüglich benennt er Beschleunigung und Entfremdung als »Schlüsselkategorien« dieser problematischen Lage. Im Folgenden werde ich mich auf die Kategorie der Beschleunigung konzentrieren, da ich diese für die Betrachtung problematischer Entwicklungen bezüglich Bildung für am meisten relevant halte.

Bezüglich dieser Kategorie spricht Rosa von »Beschleunigungskräfte[n] der Modernisierung«, welchen er ein äußerst tiefgreifendes gesellschaftliches Problempotenzial zuspricht. Dementsprechend sind die »Grundversprechen der Moderne« in Gefahr, da diese durch das »Beschleunigungsregime« ausgehöhlt werden. Eine unabhängige Lebensführung, jenseits der »Zwänge der Natur«, materiellen Knappheit, Tradition, Konventionen, »Limitation der Unwissenheit« und des ökonomischen Existenzkampfes ist somit in Frage gestellt. Zudem vermutet Rosa einen engen Zusammenhang zwischen »neuzeitlichem Autonomieideal« und dem »modernen Beschleunigungsprinzip«. Da das moderne »Autonomieversprechen« scheinbar neben einem Bedürfnis nach politischer, rechtlicher und sozialer Freiheit, durch ein modernes ökonomisches und technologisches Effizienzversprechen, sowie von einer ständigen Suche nach »Optionenvermehrung« gekennzeichnet ist, resultiert daraus ein gewisser Beschleunigungseffekt. Zudem kommt es durch die »soziale Beschleunigung« zu einer starken Veränderung unserer Wahrnehmung von Raum und Zeit und folglich zu einem veränderten »Weltverhältnis«. Darüber hinaus bildet sich, im Zusammenhang mit einem »minimal restriktive[n] ethische[n] Code der Moderne«, ein »historisch beispiellose[r] Koordinierungs-, Regulierungs-, und Synchronisationsbedarf« heraus. Demnach sind die Menschen bezüglich ihrer Lebensführung zwar überwiegend von

Vorschriften befreit, zugleich aber mit einer zunehmenden Reichweite und Zahl an Handlungsverflechtungen konfrontiert. Daraus resultieren steigende »Koordinationserfordernisse« der Gesellschaft, eine komplexe Gesellschaftsordnung sowie »feinmaschige Handlungs- und Prozessketten«. Alle diese Entwicklungen unserer modernen Gesellschaft erwachsen zwar aus einem Wunsch nach Freiheit, welche jedoch zugleich wieder beschränkt wird. Eine »Semantik des Müssens« kristallisiert sich heraus, welche durch eine stetige Rechtfertigung vor sich selbst gekennzeichnet ist. Dementsprechend ist es charakteristisch, dass Menschen in von diesen Entwicklungen betroffenen Gesellschaften noch schnell die E-Mail-Liste abarbeiten müssen, zum Fitness gehen müssen, den Computer aufrüsten müssen, ihr Englisch auffrischen müssen, sich bei den Eltern melden müssen oder dringend mal in den Urlaub fahren müssen³². (Vgl. Rosa) Dem fügt Rosa hinzu:

»Die empirische Sozialforschung zeigt, dass die Liste der als unerlässlich erfahrenen Verpflichtungen von Jahr zu Jahr länger wird, dass die Subjekte das Gefühl haben, einen immer aussichtsloseren Kampf zu führen, jedes Jahr schneller laufen zu müssen, nur um ihren Platz zu halten [...]« (Rosa 42)

Auf Basis dieser Entwicklungen konstituiert sich schließlich eine Gesellschaft der »schuldigen Subjekte«, welche durch eine Unfähigkeit der vollständi-

gen Beseitigung von Schuldgefühlen gekennzeichnet ist. So sind immer noch nicht alle E-Mails beantwortet, man ist wieder nicht zum Fitness gegangen und auch der Computer ist noch nicht auf dem neusten Stand der Technik. Diese Situation wird laut Rosa zudem dadurch verschärft, dass »Entlastungsinstitutionen«, wie sie etwa die Kirche mit Hilfe der Beichte hätte schaffen können, nicht mehr in der Lage sind, Unterstützung zu liefern. Dies liegt primär in dem fundamentalen Wandel der »Natur der Schuld«. Diese basiert nicht mehr substantiell auf ethischen Normen, es handelt sich nicht mehr um die »Gesetzmäßigkeiten des ›Guten‹«, sondern um »abstrakte, ziel- und substanzlose Wettbewerbs- und Steigerungszwänge, die keinerlei ethischer Rechtfertigung bedürfen«. Daraus resultiert die Ohnmacht der Kirche, da an dieser Stelle nichts mehr ethisch kritisierbar oder revidierbar ist. Dem fügt Rosa hinzu, dass er diese Zwänge für deutlich »totalitärer« hält, »als [es] ein ethisch-politisches Regime [...] jemals zu sein vermöchte.« (Vgl. Rosa)

1.4.3

Zeit- und Leistungsdruck

Die Eigenschaften dieses »totalitären Steigerungsregime[s]«, sucht er folgendermaßen zu verdeutlichen:

»Ihre Angst gilt nicht dem Geheimdienst oder den Schergen eines Tyrannen. Sie wachen auf aus Sorge, nicht mehr mitzukommen, nicht mehr auf dem Laufenden zu sein, die Aufgabenlast nicht mehr bewältigen zu können, abgehängt zu werden - oder in der erdrückenden Gewissheit (etwa als Arbeitslose oder Ausbildungsabbrecher), bereits abgehängt zu sein.«

(Rosa 43)

Daraus schlussfolgert Rosa, dass es sich hier nicht nur um eine Einschränkung des Autonomieversprechens handelt, sondern um eine Umkehr, eine Verstärkung der Unfreiheiten. Darüber hinaus verweist er auf ein diese Situation noch stärker problematisierendes Moment. Aufgrund einer fehlenden gesellschaftlichen bzw. individuellen Reflektion der beschriebenen Entwicklungen kommt es zudem zu keiner Notwendigkeit einer Legitimation selbiger. Es handelt sich laut Rosa um eine nicht legitimierte »normative Gewalt«, welche hinter dem Rücken der Akteure wirksam wird. Die beschriebene »ethische Privatisierung«, Wohlstandssteigerung und Optionenvermehrung kann nicht mehr als Lösung, sondern muss vielmehr als das Problem selbst erkannt werden. Das sich frei fühlen bleibt zwar Grundausrichtung gesellschaftlicher Lebensführung und ein gewisses Freiheitsmaß wird

zugleich weiterhin wahrgenommen. So kann man diese z.B. in Form freier Konfessionswahl oder der Möglichkeit der freien Ausübung sexueller Orientierung erleben. Dagegen stehen die Menschen jedoch unter einem stetig fühlbaren Druck, der weder mit Hilfe ethischer Normen, politischer Überzeugungen noch moralischer Wertkonsense hinterfragbar ist, da die »Zeitnormen« nicht als soziale Konstruktion wahrgenommen werden. Diese als »naturhaft« erfahrenen »stummen Zeitnormen« lassen keinerlei Diskurs oder Kritik zu. (Vgl.

Rosa) Wie stark der Einfluss dieser unreflektierten, als natürlich gegeben wahrgenommenen Zeitnormen bereits die Erziehung und Entwicklung neuer Generationen beeinflussen, versucht Rosa zu verdeutlichen indem er schreibt:

»Kaum ist ein Kind geboren, fürchten die Eltern nichts so sehr, als dass es >zurückgeblieben< sein, dass es im Wettrennen um die Entwicklung von Fähigkeiten und die Sicherung von Wettbewerbschancen ins Hintertreffen geraten könnte. Kinderärzte berichten von der epidemieartig grassierenden Furcht unter besorgten Eltern, ihr Kind sei zu spät im visuellen Fixieren, Krabbeln, Sitzen oder Sprechen [...]«

(Rosa 44)

Die Arbeitswelt ist laut Rosa geprägt von einem Zwang zur Produktionssteigerung. Im Mittelpunkt dessen steht das ständige Streben nach einem gesteigerten »Output pro Zeiteinheit«. Diese

Entwicklungen folgen einer gewissen »Beschleunigungslogik der Moderne« dessen ausschlaggebenden Antriebsmotor er in der »Wettbewerbslogik« sieht. (Vgl. Rosa) Daraus resultierend, zeichnet Rosa ein düsteres Bild:

»In der (>globalisierten<) Spätmoderne wird politische Gestaltung zum Mittel der Aufrechterhaltung der Konkurrenzsituation und die Lebensführung wird zum Hauptinstrument im Kampf um die Steigerung individueller Wettbewerbschancen.« (Rosa 46)

Die Suche nach einer Alternative zu diesen Entwicklungen erweist sich allerdings als ebenso schwierig wie dessen gesellschaftliche Reflektion. Die Suche nach Alternativen zu einem »modernen Beschleunigungsregime« scheint vor allem durch eine enge Verknüpftheit dessen mit der Moderne selbst äußerst schwierig. Fragt man nach einer Alternative zum bestehenden Beschleunigungsregime, stellt man zugleich die Frage nach einer Alternative zur Moderne. (Vgl. Rosa)

Auf Basis Rosas schlüssigen Konstruktion eines Beschleunigungsregimes kommt es ebenfalls zu einer Einwirkung auf die Bildungssysteme, welche er explizit benennt:

»Politiker reden uns ein, wir könnten es uns ›nicht länger leisten‹, mit der Früherziehung erst im dritten Lebensjahr zu

beginnen, die Kinder erst mit sechs in die Schule zu schicken oder sie 13 Jahre dort zu lassen, sie zehn Semester studieren oder drei Jahre promovieren zu heißen.« (Rosa 44)

Ein zunehmender, die Bildungslandschaft beeinflussender Zeitdruck ist allgemein erkennbar. Aus zeitlichen Normen des Beschleunigungsregimes kann sich eine Konstruktion von Wirklichkeit konstituieren, die eine Herausbildung von gesellschaftlich konsensuellen Überzeugungen bedingt, woraus wiederum entsprechende Handlungsmuster bildungspolitischer Organisation folgen können. Diese werden z.B. schon heute in Form einer progressiven Absenkung des Einschulungsalters, einer Verkürzung der Abiturzeit von 13 auf 12 Jahre und der Schaffung eines Hochschulabschlusses (Bachelor) nach sechs Semestern sichtbar. (Vgl. Rosa) Auf diese Weise wirkt ein steigender Leistungsdruck auf Schüler, Eltern und Lehrer, welcher die Verfolgung der in Kapitel 1.1 und 1.2 beschriebenen Bildungsideale vor große Herausforderungen stellt. Demnach halte ich diese Entwicklungen für äußerst problematisch und einen ausgiebigen, den beschriebenen Hintergrund reflektierenden Diskurs für sinnvoll.

1.4.4

Bildungsrationalisierung

Der Vorwurf einer zunehmenden Rationalisierung von Bildung betrifft im öffentlichen sowie im wissenschaftlich-theoretischen Diskurs u.a. die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), das Institut für Wirtschaftsforschung (Ifo) und die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Ihnen wird vorgeworfen, einen Bildungs-rationalisierungs-Prozess voran treiben zu wollen, der ökonomischen Wachstumszielen dient. Ihre Bemühungen seien auf die Bereitstellung möglichst vieler, gut ausgebildeter junger Menschen in möglichst kurzer Zeit ausgerichtet. Dieser Prozess würde zudem durch den von Wirtschaft und Politik kommunizierten zunehmenden Fachkräftemangel verstärkt. Um einem, diesem zugrunde liegenden Desinteresse von Schülern an naturwissenschaftlichen und technischen Berufen entgegen zu wirken, werden »MINT-Botschafter«³³ in die Schulen geschickt. Diese sollen Schüler von der Wahl einer bestimmten Bildungs- bzw. Ausbildungsorientierung überzeugen, die schließlich in eine vom Fachkräftemangel betroffenen Berufsgruppe führt. Diesbezüglich gibt es Kritik, die eine negative Einflussnahme auf Bildung von Außen befürchtet. Ich halte ein Entsenden von Botschaftern gewisser Fachbereiche nicht für problematisch, so lange die Entscheidung dem einzelnen Schüler vorbehalten bleibt. Kommt es jedoch aufgrund bildungspolitischer Forderungen bzw. Vorgaben zu einem Druckaufbau gegenüber Schulen,

eine bestimmte Anzahl von Absolventen mit fachspezifischen Qualifikationen zu »liefern«, widerspricht dies dem in dieser Arbeit entwickelten Bildungsbegriff. Es ist äußerst problematisch für die dargelegten Ideale von Bildung, wenn Politik oder Wirtschaft verbindliche Vorgaben erteilen, welche Bildungsschwerpunkte gesetzt werden sollen.

(Vgl. Krautz) Auf diese Weise besteht die Gefahr, dass vermeintlich »nützliche« Bildungsinhalte zunehmend unterstützt und scheinbar »Unnütze« vernachlässigt werden. Zentral ist dabei vor allem die Frage, für wen diese nützlich sein sollen. Hier stehen sich ökonomische und persönlichkeitsbildende Bildungs-ideale gegenüber.

Im Folgenden werde ich auf ein Beispiel eingehen, das zeigt, wie mit Hilfe von Bildungsevaluationen ökonomische Interessen in den Mittelpunkt bildungspolitischer Betrachtungen gerückt werden. Die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) beauftragt jedes Jahr die Studien »Bildungsmonitor« und »Politik-Check«. Während sich der Bildungsmonitor mit einer »Betrachtung des Bildungssystems in 13 bildungsökonomisch relevanten Handlungsfeldern« (INSM A)³⁴ beschäftigt, konzentriert sich der Politik-Check auf die Maßnahmen, die Schulpolitiker ergriffen haben, um in ihren Ländern für eine »bessere« Schulbildung zu sorgen. Hierbei werden einzig weiterbildende Schulen bezüglich der Klassen fünf bis zwölf betrachtet. Dagegen beleuchtet der Bildungsmonitor zusätzlich die Bildungssysteme

Kindergarten, Grundschule, Berufsausbildung und Hochschule. (Vgl. INSM A) Der Bildungsmonitor stellt die »Bildungssysteme der Länder [...] in eine Rangfolge.« Hierbei sind die Betrachtungen der Studie primär ökonomisch ausgerichtet, da Bildung schließlich von der Gesellschaft bezahlt werde und sie deshalb einen Anspruch darauf hätte, von dieser Investition zu profitieren. Dass die Gesellschaft, abseits ökonomischer Perspektiven, bereits enorm von Bildung profitiert, wird an dieser Stelle ausgeblendet. (Vgl. INSM A) Die ökonomisch ausgerichteten Evaluationsbemühungen werden zudem weiter konkretisiert:

»Der Bildungsmonitor bewertet, wie erfolgreich jedes Bundesland sein Bildungssystem so ausgestaltet, dass daraus optimale Wachstums- und Beschäftigungsimpulse entstehen.« (INSM A)

Welche offensichtlich ganzheitlich ökonomische Ausrichtung hinter den Bemühungen des Bildungsmonitors steht, wird deutlich, wenn es heißt: »Aus Bildungsprozessen entsteht Humankapital.« (INSM A) »Als Rohstoffarmes Land [...] [sei] Deutschland in besonderer Weise darauf angewiesen.« (INSM A) Aus den Erkenntnissen dieser Studie resultieren Noten, die auf »bildungsökonomisch relevante Handlungsfelder« (INSM A) und Kriterien verteilt werden.

»Der Monitor misst, welcher bildungspolitische Handlungsbedarf in den 16 Bundesländern besteht. Die Ergebnisse in den

Handlungsfeldern haben einen erheblichen Einfluss auf die Wachstumstreiber Humankapitalausstattung, Erwerbstätigkeit, Abgabenlast und Investitionsquote und bieten Detailantworten auf 13 Leitfragen.« (INSM A)

Unter dem Hinweis, dass Bildung ein »kumulativer Prozess« sei, werden Institutionen unterschiedlicher Aufgabenbereiche individueller menschlicher Entwicklung unter eine einheitliche Betrachtungsperspektive gestellt. Auf diese Weise werden mit Hilfe des Bildungsmonitors Institutionen wie der Kindergarten, die Vorschule, Grundschule und die Sekundarstufen eins bis zwei in primär ökonomische Maßstabsbetrachtungen einbezogen. Somit kommt es zu einer Lokalisierung dieser in den Aufgabenkreis einer beruflichen Qualifizierung, in dem sie m.E. äußerst deplaziert sind. Dieses Vorgehen stellt Bemühungen dar, welche in einem krassen Gegensatz zu den in dieser Arbeit beschriebenen Bildungsidealen stehen. Sie werden anscheinend zu Gunsten einer volkswirtschaftlichen Wachstums- und arbeitsmarktpolitischen Zielausrichtung definiert.

Der Politik-Check hingegen untersucht, »was Politik und Verwaltung in den Bundesländern an Reformmaßnahmen angestoßen, beziehungsweise schon umgesetzt haben, um die Ausbildungsqualität zu verbessern.« (INSM A) Dabei werden Gesetze, Vorschriften und politische Ankündigungen betrachtet, um schließlich darauf basierend »Bil-

1.4.4

Bildungsrationalisierung

«bildungspolitische Zeugnisse» für die einzelnen Bundesländer zu erstellen. Auf diese Weise wird ein zielgerichteter Druck erzeugt, um die dem Bildungsmonitor zugrunde liegenden Bildungsideale in politisches Handeln zu überführen.

Die Versuche einer derartig breiten³⁵ Manifestierung ökonomisch zentrierter Bildungsideale sowie deren Überführungsversuche in bildungspolitisches Handeln halte ich für ein höchst problematisches Verhalten. Die in dieser Arbeit bereits beschriebenen Bildungsideale erhalten darin scheinbar lediglich marginale Relevanz. Wenn hier von Bildung gesprochen wird, ist aus der Perspektive der Auftraggeber des Bildungsmonitors offensichtlich Ausbildung, unter ausschließlicher Berücksichtigung arbeitsmarktrelevanter Inhalte gemeint. Im Mittelpunkt der Bemühungsziele von Bildung müsse das Wirtschaftswachstum stehen. Eine kritische Betrachtung eines derartigen Bildungsziels erlaubt nicht nur eine Hinterfragung dieser bil-

dungspolitischen Fokussierung oder einer Maßstabsberechtigung dessen für wirtschaftliches Leben, sondern ebenfalls die Frage nach dessen implizierter Unbegrenztheit. Ist ein dauerhaft unbegrenztes Wachstum überhaupt möglich³⁶? Je stärker der bildungspolitische Diskurs einem Druck nach Verfolgung derartiger Bildungsziele ausgesetzt ist, desto größer ist die Gefahr einer entsprechenden Handlungsweise. Eine dominante Herausbildung eines »Homo faber«³⁷, begleitet von einer Abschwächung des »Homo ludens«³⁸, welche sich in eine Entwicklung zum »Homo oeconomicus«³⁹ zuspitzen lässt, scheint weder für die Gesellschaft noch für eine erfolgreiche Wirtschaft sinnvoll zu sein. Das in dieser Arbeit beschriebene Beispiel der »BRIT School« zeigt, dass eine Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft ohne feinmaschige Lehrvorgaben und mit einem großen Maß an Vertrauen in die Kompetenz der Schulen zielführend sein kann.

Wettbewerbskultur

Durch Bemühungen, die »Qualität von Bildung« an Schulen, in Bundesländern oder bezogen auf Nationalstaaten mit Hilfe von (Schul-)Leistungsvergleichen zu evaluieren, werden Schulen und damit auch Bildungsideale einem Wettbewerbsdruck ausgesetzt. Dieser folgt einer marktwirtschaftlich geprägten Wettbewerbslogik, welche eine scheinbare Rechtfertigung für Forderungen nach »Bildungsrationalisierung« und »Bildungseffizienzsteigerung« schafft. Ein stetiger Druck entsteht in internationalen, nationalen und regionalen Vergleichen nicht zu unterliegen, nicht »abgehängt zu werden«. Dieser Wettbewerbsdruck wirkt auch auf die Schüler. Neben einer steigenden Bewertung schulischer Benotung, kommt es zu Forderungen nach »Eliten«. Diese Entwicklungen verschärfen den (Wettbewerbs-) Druck auf Schüler, Eltern, Lehrer, Schulen und schließlich Bildungsideale. (Vgl. Mertes/Siebner)

Die Herausbildung einer privaten »Schulindustrie« neben der öffentlichen Bildungslandschaft kann als Zeichen eines tatsächlichen Vorhandenseins derartiger Entwicklungen angesehen werden. Eine solche Schulindustrie wächst seit Jahren in Deutschland und verzeichnet zudem Umsätze in Höhe mehrerer Milliarden Euro. Laut Jochen Krautz kommt es zudem zu einer Abwanderung von Lehrkräften in nicht geringem Umfang, welche dort unter vermeintlich besserer Bezahlung oder besseren Bedingungen Arbeit finden. Ein regelrechter »Nach-

hilfe-Boom« sei erkennbar, der von einem hohen Wettbewerbsdruck und den damit verbundenen Versagensängsten profitieren würde. (Vgl. Mertes/Siebner) Wenn das so ist, halte ich diese Entwicklungen für höchst problematisch für die Verfolgung der in Kapitel 1.1 und 1.2 beschriebenen Bildungsideale und vor dem Hintergrund der in Kapitel 1.3 beschriebenen Bedeutung dieser für die Gesellschaft.

Bemühungen mit Hilfe von Vergleichstests eine Qualitätserhöhung schulischer Arbeit zu erreichen kann jedoch äußerst problematische Folgen haben, wie Erfahrungen aus England zeigen. Seit 1991 gibt es in England »National Curriculum assessments«. Diese, in der öffentlichen Kommunikation als »SATs« bzw. »Sats« bezeichneten Untersuchungen des nationalen Bildungswesens Englands (Wikipedia C), hatten schwerwiegende Folgen für die englische Bildungslandschaft. Aufgrund dieser »machinery of surveillance« kam es zu einem tiefgreifenden Wandel in der Denkweise der Lehrer. Die Vorbereitung der Schüler auf den nächsten Test wurde zum Zentrum der Lehrbemühungen. (Vgl. Wrigley) Besonders stark betrifft dies den Grundschulunterricht:

»Children's lives at primary school are dominated by the school's need to get high scores«
(Wrigley 13)

Dass dieses »testing« eine äußerst hohe Lehrzentrierung auf die in den Prüfungen enthaltenen Inhalte verursacht, was

1.4.5

Wettbewerbskultur

zu einem schädlichen Vermittlungsrückgang von Lehrinhalten, die nicht in den Tests abgefragt werden, führt, bestätigte die Studie »Watching and Learning 2« (DFES), die von englischen Schulinspektoren und einer kanadischen Expertengruppe durchgeführt wurde. Zudem belasten feinmaschige Lehrvorgaben und ein hohes Maß an Rechenschaftspflichten die Lehrer. Das würde auf Lehrerseite häufig zu einem »overload« führen und nicht selten sogar eine vollständige Aufgabe der Lehrertätigkeit nach sich ziehen. Die Testresultate werden in Zeitungen abgedruckt und bilden eine Grundlage elterlicher Schulwahl. Somit ist erkennbar, dass gute Testergebnisse einer Schule für dessen Erhalt bzw. Ausbau der Schülerzahl und damit letztlich für deren Existenzsicherung von entscheidender Bedeutung sein kann. Die Ergebnisse der Tests haben eine derart tiefgreifende Bedeutung, dass sich die Bezahlung der Lehrer bis zu einem gewissen Maß daran orientiert. Dieses »performance-related pay« setzt zudem Lehrer tendenziell in Konkurrenz, als dass es sie dazu anhalten würde, sich auszutauschen, um voneinander zu lernen. Darüber hinaus erleben die Schüler eine falsche Auffassung von Bildung, wenn ihnen vermittelt wird, dass sie Unterrichtsinhalte nur aus dem Grund ihres Vorhandenseins im nächsten Test erlernen. Unter dieser Hierarchie eines »use value« leidet die Bildungsqualität nicht nur aus den bereits genannten Gründen oder weil es kaum zu personaler Bildung kommen kann, sondern weil

diese Situation Schüler langweilt und dazu verleitet, gerade so viel Wissen anzusammeln, dass es für die Überwindung der nächsten Hürde reicht. (Vgl. Wrigley)

Die bildungssystematischen und bildungspolitischen Bedingungen von England und Deutschland sind zwar nicht ohne Einschränkung vergleichbar. Ich halte die Betrachtung der sich dort vollzogenen Entwicklungen trotzdem für sinnvoll, da sie einen Ausblick darauf geben können, welche Folgen bestimmte bildungspolitische Entscheidungen nach sich ziehen.

1.4.6

Wirtschaft in der Schule

Eine weitere, möglicherweise problematische Entwicklung für Bildung stellt die zunehmende Präsenz der Wirtschaft im Bildungswesen dar. Zahlreiche Kooperationsangebote und Projektideen richten sich an die Schulen. Zudem wird, u.a. aufgrund unbefriedigender Bildungsergebnisse und fehlender finanzieller Mittel, vielerorts über eine Führung von Schulen nach Kriterien wirtschaftlicher Effizienz diskutiert. Scheinbar soll eine »Ökonomisierung« von Bildung die genannten Probleme lösen. Laut Krautz folgen diese Überlegungen einem »Modell des neoliberalen Wahrheitsregimes«, das in problematischen Situationen stets eine Lösung in Deregulierung, Privatisierung und Wettbewerb sieht. Offensichtlich kommt es durch Einflüsse derartiger Wirklichkeitskonstruktionen zu einer Situation, in der eine gewisse »Marktlogik [...] die Eigenlogik [...] andere[r] gesellschaftliche[r] Bereiche« (Krautz 104) überformt. Laut Krautz ist davon ebenfalls das schulische Bildungswesen betroffen. Hier komme es zu einer Ökonomisierung von Bildungsinhalten. Eine wirtschaftliche Nützlichkeit von Wissen rücke in den Mittelpunkt von Bildungsidealen. Zudem komme es zu einem vermehrten Handel mit Bildungsdienstleistungen und Bildungsprodukten. Bildung wird hierbei zu einer handelbaren Ware formatiert. So beinhaltet z.B. der Handel mit Bildungsprodukten eine standardisierte und auf Verwertbarkeit geprüfte Form von Bildung. Hier ist jedoch erneut zu bemerken, dass es höchst fraglich ist, ob es sich hierbei noch um den in dieser

Arbeit entwickelten Begriff von Bildung handelt. Vor diesem Hintergrund kommt es laut Krautz zu einer Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen sowie deren pädagogischen Beziehungen. Einerseits werden die Führungs- und Verwaltungsstrukturen auf »betriebswirtschaftliche Steuerungsmuster« umgestellt und andererseits verändert sich die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern. (Vgl. Krautz)

»Schüler und Lehrer [...] verkehren nicht mehr aus Bildungsgründen miteinander, sondern müssen wechselseitigen wirtschaftlichen Nutzen abwerfen.« (Krautz 111)

Dies ist m.E. zwar eine überspitzte Darstellung der aktuellen Situation in Deutschland. Versteht man sie jedoch als Entwicklungstendenz, kann man diese durchaus für zutreffend halten. Das bereits beschriebene Beispiel der Situation schulischer Bildung in England verdeutlicht, dass derartige Entwicklungen möglich und in ihrem Ergebnis äußerst schädlich für eine Bildung nach dem in dieser Arbeit entwickelten Bildungsverständnis sein kann.

1.4.7

Simulierter Bildungsmarkt

Es ist eine Tendenz erkennbar, die eine Herausbildung eines »Bildungsmarktes« beinhaltet. Dieser ist durch eine Ökonomisierung von Bildung und dem Bildungswesen gekennzeichnet. Bildung soll zu etwas gemacht werden, das ökonomische Gewinne generieren kann. Hierbei ist zu bemerken, dass dies keine »natürliche« ökonomische Marktbildung aufgrund einer klassischen Nachfragesituation darstellt. Vielmehr ist erkennbar, dass aufgrund einer abstrakten Gewinnerwartung eine Marktbildung von Seiten der Wirtschaft forciert wird. Diese Bemühungen profitieren von Problemen der öffentlichen Haushalte, ihrer finanziellen Verantwortung für die deutsche Bildungslandschaft gerecht zu werden. Um auf diesem simulierten Bildungsmarkt jedoch mit »Bildung« gewinnbringend handeln zu können, muss diese vorerst die Struktur einer handelbaren Ware erhalten. (Vgl. Krautz)

»Bildung muss marktgängig gemacht [...] werden.« (Krautz 155)

Hierfür ist eine Zerlegung der Bildung in handelbare Einheiten nötig, denen man individuelle Warenpreise zuordnen kann. Darüber hinaus ist die Herstellung einer Standardisierung und Vergleichbarkeit dieser Einheiten wichtig, um eine einfache Testbarkeit und möglichst starke Modularisierung zu ermöglichen. Nur auf diese Weise ist eine Austauschbarkeit für einen problemarmen Ex- und Import dieser »Bildungseinheiten« möglich. Das es sich an dieser Stel-

le bereits nicht mehr um Bildung im Sinne des, in der ersten Hälfte des ersten Kapitels dieser Arbeit beschriebenen Bildungsbegriffs handelt, ist m.E. nachvollziehbar. Es kommt schließlich zu der Herausbildung eines einseitig forcierten, simulierten Bildungsmarktes, der mit einer Art »Pseudo-Bildung« Gewinne zu erwirtschaften sucht. (Vgl. Krautz)

Seit einiger Zeit wird im öffentlichen Diskurs die These vertreten, dass ein Lernen mit Computer und Internet eine große Bereicherung für Bildungsbemühungen darstellen würde. Zudem wird auf eine notwendige Berücksichtigung einer Zukunftsperspektive verwiesen. Für die kommenden Generationen wäre ein Lernen der Schüler mit Lern-Software unerlässlich. So kommt es zu Forderungen, dass Schulen »ans Netz« müssen und jeder Klassenraum mindestens mit einem Computer ausgestattet sein müsse. Tatsächlich kommt es zu einer Zunahme der E-Learning-Angebote, Lern-Software und »Schul-CDs« (Vgl. Krautz), obwohl

»seit längerem auch in der Pädagogik bekannt (ist), dass die Computer-Euphorie unseriös und kontraproduktiv ist.« (Krautz 156)

In Bayern gibt es eine Musterklasse, in der jeder Schüler bzw. dessen Eltern verpflichtet wurden, einen tragbaren Computer von einem »lokalen Sponsor« zu kaufen. Nach kurzer Erprobungszeit stellte sich heraus, dass das Gerät zu schwer war und die Schüler es deshalb nicht mehr mit in die Schule brachten.

Nun beschränkt sich der »innovative Unterricht« auf eine alle zwei Wochen am Laptop zu verrichtende Hausaufgabe. (Vgl. Krautz)

In den USA wurden bereits vor zehn Jahren erste tragbare Computer in die Unterrichtsgestaltung eingeführt. Ehrgeiziges Ziel war es, bis zum Jahr 2011 jeden Schüler mit einem solchen Gerät ausgestattet zu haben. Bereits 2007 hatte jeder vierte amerikanische Schüler einen tragbaren »Schulcomputer« erhalten. Der finanzielle Aufwand, der dafür von staatlicher Seite geleistet werden musste und muss, ist enorm. Leider blieb der erhoffte Erfolg aus. So musste Mark Lawson⁴⁰, Chef einer amerikanischen Schulbehörde feststellen:

»Die digitalen Lernprogramme (haben) sich als nutzlos erwiesen, schlimmer noch: als schädlich.« (Spiegel)

Zudem wird berichtet, dass die Schüler die Rechner überwiegend nicht für das verwendeten, für das sie angeschafft wurden. So wurden Internetseiten regionaler Unternehmen »gehackt« und Pornos aus dem Internet heruntergeladen. Diesen Vorkommnissen versuchte man daraufhin mit Sanktionen und technischen Einschränkungen Herr zu werden.

»Alle Versuche der Schulen, das zu vermeiden, sind (jedoch) gescheitert. Neue Sicherheitssperren auf den Computern umgehen die Jugendlichen kurzerhand.« (Spiegel)

»Die Lehrer berichten, dass Laptops den Unterricht nicht einfacher gemacht hätten, sondern schwieriger« (Zit. n. Spiegel)

Eine Umfrage an einer amerikanischen Schule hatte ergeben, dass jeder fünfte Schüler seinen tragbaren Computer »grundsätzlich nie« zum Lernen gebrauchte. Daraufhin wurde an dieser Schule das Schulcomputer-Programm eingestellt. Dem folgte man ebenfalls an einer weiteren amerikanischen Schule, als bekannt wurde, dass die »ständigen Reparaturen« der Geräte mehr Zeit benötigten als die Schulung der Lehrer für die Verwendung dieser. (Vgl. Spiegel) Nach einer langen Erprobungsphase von Schulcomputern im Schulalltag stellte Mark Lawson fest:

»Nach sieben Jahren gibt es keinen Beleg dafür, dass der Einsatz von Computern im Unterricht die Leistung der Schüler auch nur ansatzweise verbessert hätte.« (Zit. n. Spiegel)

Auch in Frankreich scheint der Versuch gescheitert zu sein, Bildung mit Hilfe tragbarer Computer zu verbessern. Im Jahre 2001 wurden hier im Department Landes, für die Ausstattung der Schüler mit Rechnern und Lernsoftware 45 Millionen Euro verwendet. Nach acht Jahren Laufzeit des Versuches »Ein Schüler, ein Laptop« belegte eine Studie des Marktforschungsinstituts TNS Sofres u.a., dass die Schüler ihre tragbaren Computer zu 80 bis 90 Prozent nicht für schulische Aktivitäten verwendeten. »Der Einzug

1.4.7

Simulierter Bildungsmarkt

des Computers in die Schulen ist gescheitert« berichtete Le Figaro. (Vgl. Heise)
Zudem wurde Mitte 2010 bekannt, dass in den USA die Schulbehörde von Philadelphia die neuen technischen Möglichkeiten der tragbaren Computer zur Überwachung ihrer Schüler verwendet hatte. So wurden mit Hilfe der ursprünglich zum Aufspüren gestohlener Computer installierte »Spyware« die integrierten »Webcams« der tragbaren Rechner aktiviert. Diese erstellte darauf hin in 15 minütigen Zeitabständen Bilder von der Umgebung. Zudem wurden dabei ebenfalls »Screenshots« der aktuellen Arbeitsoberflächen der Rechner angefertigt und zusammen mit den Umgebungsbildern über das Internet an die Schulbehörde geschickt.

(Vgl. Sueddeutsche Zeitung)

Trotz erkennbar großer Problempotenziale und eines fragwürdigen Nutzens für die schulische Bildung werden in Deutschland derartige Projekte weiterhin vorangetrieben. (Vgl. taz) Daraus resultiert eine finanzielle Zusatzbelastung der öffentlichen Haushalte sowie der Eltern. Diese birgt m.E. die Gefahr einer Verschärfung der Bildungssituation in diesen Regionen Deutschlands, da so u.a. eine Finanzierung alternativer, vergleichsweise erfolgsversprechenderer Bildungskonzepte erschwert werden kann.

Gewinn mit Bildung

Wie erwähnt, kann man die Herausbildung eines Bildungsmarkts erkennen, dessen Akteure stetige Umsatzsteigerungen verzeichnen können. Wie bereits an einigen Beispielen beschrieben wurde, werden hier mit »Bildungsprodukten« und »Bildungsdienstleistungen« ökonomische Gewinne erwirtschaftet. Diese Bemühungen werden durch die Ermittlung von Umsatzerwartungen bestärkt, die das Finanzinstitut Merrill Lynch ermittelt hat. Auf Basis einer globalen Bildungsmarktperspektive »knowledge enterprise Industry« geht es von einem jährlichen Finanzvolumen von rund 2200 Mrd. US-Dollar aus. Diese sind aber vorerst überwiegend als Umsatzpotenziale zu verstehen, da Bildung überwiegend staatlich finanziert wird. (Vgl. Krautz)

»Es genügt [...] nicht, Bildung zur Ware zu konfektionieren, sondern sie müssen auch eine Nachfrage dafür schaffen.«
(Krautz 159)

Damit eine solche Nachfrage angeregt werden kann, muss entweder der freie Zugang zu Bildung für jeden Bürger oder die Qualität der frei zugänglichen Bildung verringert werden. Auf diese Weise werden alternative, private Angebote attraktiver und folglich eine Nachfragesteigerung ermöglicht. Eine derartige Handlungsweise ist jedoch nur dann ökonomisch sinnvoll realisierbar, wenn sich der Staat zunehmend aus der Bildungsverantwortung zurück zieht. (Vgl. Krautz)

»Das Bildungswesen soll den Bürgern aus der Hand genommen werden, damit sie künftig dafür bezahlen müssen.«
(Krautz 160)

Ein weiteres Verdienstfeld innerhalb des Bildungsmarktes eröffnen die »Public Private Partnerships« (PPP). Die Attraktivität einer Zusammenarbeit von Wirtschaft und Staat in einer solchen »Partnerschaft« resultiert aus einer charakteristischen Problematik. Auf der einen Seite sind stetig staatliche Investitionen nötig, um schulische Einrichtungen zu schaffen, zu sanieren oder zu modernisieren. Andererseits ist der finanzielle Spielraum für die Durchführung derartiger Projekte in den meisten Fällen »eingengt« und erlaube »keine großen Sprünge«. Somit wird die Suche nach privatem Kapital für eine Finanzierung öffentlicher Aufgaben als Ausweg aus einer solchen Situation wahrgenommen. Die Umsetzung eines Projektes mit Hilfe einer »faire[n] Partnerschaft auf wirtschaftlicher Grundlage« (FM NRW) beinhaltet jedoch keine ganzheitliche Privatisierung, da das Bildungswesen in Öffentlicher Hand verbleibe. So beschreibt das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung Public Private Partnerships folgendermaßen: (Vgl. Krautz)

»PPP verfolgen das Ziel, durch eine langfristig angelegte Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Hand und privater Wirtschaft öffentliche Infrastrukturprojekte

1.4.8

Gewinn mit Bildung

effizienter zu realisieren als in herkömmlicher Weise. Wesentlich ist der ganzheitliche und über den ganzen Lebenszyklus zielende Ansatz« (Zit.n. Krautz 160)

Ist die finanzielle Situation einer Stadt oder Kommune schlecht und ist sie trotzdem bemüht, Investitionen im regionalen Bildungswesen zu tätigen, etwa in Form eines Schulneubaus oder von Renovierungs-, Sanierungs- oder Modernisierungsarbeiten einer Bildungseinrichtung, sucht sie sich einen privaten Investor, der daraufhin die Kosten übernimmt. Häufig werden in diesem Fall die Schulen ebenfalls von diesen betrieben. So werden ebenfalls die Beschäftigung von Hausmeister und Reinigungspersonal, sowie die Instandhaltungsarbeiten von diesen Investoren übernommen. Im Fall eines Neubaus mietet die Stadt oder Kommune das Gebäude von seinem privaten Partner, basierend auf einem meist vertraglich geregelten Zeitraum, der mehrere Jahrzehnte umfasst. Die Zusammenarbeit lohnte sich für den Investor aufgrund einer höheren Arbeitseffizienz gegenüber dem Staat. (Vgl. Krautz)

»Private Investoren könnten besser wirtschaften, knapper kalkulieren, effektiver arbeiten.« (Krautz 161)

Es gibt Beispiele, die zeigen, dass eine solche Zusammenarbeit funktionieren kann, so wie es welche gibt, die gegensätzlich sind. So errechnete die Stadtkämmerei der Stadt Frankfurt für den

Neubau eines Bildungszentrums im Frühjahr 2006 eine 25 prozentige Kostensenkung durch eine Zusammenarbeit in einer PPP. Nach der Fertigstellung musste man jedoch feststellen, dass das Vorhaben eine Preissteigerung von 4,27 Millionen Euro aufwies. Darüber hinaus entsteht aufgrund der Privatwirtschaftlichkeit des Partners das Risiko eines Ausfalls. Im Falle einer Insolvenz muss der Staat die Verantwortung übernehmen. Zudem beinhaltet eine solche Zusammenarbeit neben dem finanziellen Risiko eine Tendenz gesteigerter Abhängigkeit von privaten Dienstleistern. Nach Ablauf der Mietverträge ist man darauf angewiesen, dass der Investor diese verlängert. Tut er das nicht, hat die Stadt oder Kommune keine Schule mehr. (Vgl. Krautz)

Welchen Horizont eine Zusammenarbeit in PPP-Projekten haben kann, lässt ein weiteres Beispiel erahnen. In der Stadt Mohnheim (NRW) wurde die Unterhaltung und Bewirtschaftung der Schulgebäude an die »Serco GmbH«, einem Dienstleister aus England vergeben. Das Unternehmen zählt zu den größten und ersten Dienstleistern, die sich auf eine private Verwaltung öffentlicher Einrichtungen spezialisiert hatte. »So betreibt sie etwa im hessischen Hünfeld ein Gefängnis [...] oder in Sachsen-Anhalt Teile eines Gefechtszentrums der Bundeswehr [...].« (Krautz 163) In England ist sie zudem zuständig für die Produktion und Wartung der britischen Atombomben. Die »Arvato AG« ist ein Unternehmen, das mit Serco in direkter Konkurrenz um

die Bewirtschaftung von Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen auf globaler Ebene steht. »Sie will dort hin, wo Serco heute schon ist.« (Krautz 164) Sie ist bereits enorm erfolgreich und so u.a. bereits zuständig für die Verwaltung einer englischen Gemeinde. Sie ist ein global agierendes Unternehmen mit 47.000 Mitarbeitern und 270 Tochterunternehmen. Einer ihrer Geschäftsziele ist, eine möglichst umfangreiche schulische Verwaltung zu übernehmen. Einen Weg, auf dem das Unternehmen dieses Ziel besonders erfolgreich erreichen will, sieht Krautz in einer Beeinflussung der schulischen Strukturen mit Hilfe der Bertelsmann-Stiftung. Die Arvato AG ist eine »hundertprozentige Tochter der Bertelsmann AG.« Vor diesem Hintergrund hält Krautz die Gemeinwohlorientierung der Stiftung für in Frage gestellt. (Vgl. Krautz)

»Das Wirken der Bertelsmann-Stiftung im Bildungsbereich scheint ökonomisch darauf zu zielen, ein gigantisches Geschäftsfeld vorzubereiten bzw. überhaupt erst herzustellen.« (Krautz 164)

In all diesen Entwicklungen sieht Krautz eine »Enteignung und Entmündigung der Bürger«, die durch das von der Bundesregierung im September 2005 verabschiedete PPP-Beschleunigungsgesetz noch verstärkt werde. (Vgl. Krautz)

1.4.9

Abschließendes zum Bildungsbegriff

Da es m.E. keinen vollkommenen Menschen geben kann und dies mir auch kein anstrengenswertes Ziel schulischer Bildung zu sein scheint, muss darauf hingewiesen werden, dass die beschriebenen Idealvorstellungen von Bildung nie vollständig realisiert werden können. Dennoch bleibt eine stetige Benennung von aus Bildungsidealen resultierenden Bildungszielen notwendig, auch wenn dessen absolute Erfüllung in Frage steht. Zudem halte ich einen stetigen reflektiven Diskurs bezüglich der Inhalte von Bildungsidealen und Bildungszielen für sinnvoll und wichtig. Auf Basis gesetzlicher und verfassungsrechtlicher Vorgaben bilden die in Kapitel 1.1 und 1.2 beschriebenen Ideale und Ziele von Bildung eine gute Grundlage eines solchen Diskurses. Bildung lässt sich zudem nicht unabhängig von den Entwicklungen in der Welt, Ökonomie und Gesellschaft diskutieren. Aus diesem Kontext leiten sich u.a. die im Kapitel praktische Bildung genannten ökonomisch-funktionalen Forderungen ab, welche sich an schulische Bildung richten. Nicht zuletzt stellen (neoliberale) Wirklichkeitskonstruktionen, Effekte der Globalisierung und des demografischen Wandels (westliche) Sozialstaaten vor große Herausforderungen. (Vgl. Butterwegge)⁴¹ Daraus erwächst ein überwiegend inszenierter Druck, ökonomisch erfolgreich zu sein. Allerdings muss schulische Bildung klare Kompetenzunterschiede zu betrieblicher Ausbildung aufweisen. Meiner Auffassung nach ist es wichtig, Schule nicht

als »vorgelagertes Ausbildungsinstitut« der Ökonomie zu betrachten. Versteht man Bildung ausschließlich als Ausbildung, also Vorbereitung auf das konkurrenzgeprägte Arbeitsleben, werden schulische Bildungsziele ökonomisch ausgerichtet. Demnach wäre eine zuge-spitzte Ausrichtung schulischer Bildung vorstellbar, die das Individuum auf seine ökonomisch verwendbaren Funktionen reduziert und ihn als Teil einer abstrakten Masse von Menschen, als Teil eines gewissen »Humankapitals« definiert⁴². Einer derartigen schulischen Schaffung möglichst effektiv funktionierender Menschen, die ausschließlich für die Zwecke und Aufgaben bestimmter Unternehmen ausgebildet werden, läge jedoch ein Menschenbild⁴³ zu Grunde, das meinem und dem des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland widerspräche. Auf Basis meines Menschenbildes darf Bildung nicht auf eine Ansammlung von ökonomisch verwertbaren Wissenseinheiten reduziert werden. Zudem schließe ich mich der von Jochen Krautz formulierten These an, dass »Schulen [...] nicht unter betriebswirtschaftlichen Kriterien geführt werden.« können. »Sie der Konkurrenz und Effizienz auf einem »Bildungsmarkt« auszusetzen, verändert sie im Kern [...]. Bildung ist keine Ware, und wenn sie dazu gemacht wird, ist es keine Bildung mehr. Entgegen heute gängiger Behauptungen gibt es also Bereiche des menschlichen Lebens, die durch Wettbewerb und das Marktprinzip nicht besser funktionieren, sondern die

gerade davor geschützt werden müssen, um sich überhaupt entfalten zu können.« (Krautz 102) Dagegen sollte eine Vermittlung, über (ökonomisch-) egozentrisches Handeln hinausgehende, sozial-ethischen Grundsätzen folgende Konstruktion von Wirklichkeit primärer Inhalt schulischer Bildung sein. Eine darauf basierende Persönlichkeitsentwicklung, die von Gerechtigkeits-, Freiheits-, Friedens- und kritischem Selbstständigkeitsstreben geprägt ist, halte ich für ein überaus erstrebenswertes Ziel schulischer Bildung.

- 32 Diesbezüglich möchte ich auf ein weiteres Beispiel verweisen. So wird m.E. auch durch die zunehmende Verwendung des Wortes »schnell« in Verbindung mit individuellen Aufgabenstellungen eine gesellschaftliche Beschleunigungszunahme deutlich. So ist mir u.a. aufgefallen, dass man häufig Formulierungen wie: »ich rauche noch schnell eine Zigarette«, »ich trinke noch schnell einen Kaffee« oder »ich hole mir noch schnell etwas zu Essen« vorfindet. Aber auch in Kombination mit »müssen« kann ein Beispiel genannt werden: »Ich muss noch schnell meine E-mails checken.«
- 33 »MINT« steht für die wirtschaftlich relevantesten Wissenschaften Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
- 34 Leitfragen der »bildungsökonomisch relevanten Handlungsfelder«:
1. »Welcher Stellenwert wird Bildung im Ausgabeverhalten der öffentlichen Haushalte eingeräumt (Ausgabenpriorisierung)? 2. Wofür werden die öffentlichen Ressourcen eingesetzt (Inputeffizienz)? 3. Wie gut sind die Betreuungsbedingungen in den Bildungseinrichtungen? 4. Wie gut sind die Voraussetzungen, durch eine ganztägliche Betreuung und Bildung die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen zu intensivieren (Förderinfrastruktur)? 5. Wie gut ist das Bildungswesen auf die Anforderungen einer international integrierten Wirtschaft und Gesellschaft ausgerichtet (Internationalisierung)? 6. In welchem Umfang geht Bildungszeit als Ressource im Bildungswesen verloren (Zeiteffizienz)? 7. Wie gut ist die Bildung – gemessen an Schülerkompetenzen – an den Schulen (Schulqualität)? 8. In welchem Umfang wird verhindert, dass Jugendliche am Ende ihrer Schullaufbahn nicht die erforderliche Ausbildungsreife aufweisen (Bildungsarmut)? 9. Wie gut gelingt es dem Bildungswesen, unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft gleiche Bildungschancen zu eröffnen (Integration)? 10. Inwieweit stärkt das berufliche Bildungswesen die Chancen der Jugendlichen an der Schwelle zum Arbeitsmarkt (Berufliche Bildung/Arbeitsmarktorientierung)? 11. Welchen Beitrag leistet das Bildungssystem für die Akademisierung der Bevölkerung (Akademisierungsgrad)? 12. Welchen Beitrag leistet das Bildungssystem zur Sicherung der technologischen Leistungsfähigkeit und Innovationskraft (MINT)? 13. Welche Bedeutung haben die Hochschulen im Rahmen des regionalen Forschungsverbunds (Forschungsorientierung)?«³⁴
(Die Beantwortung dieser Fragen, von Seiten des INSM finden sich im Anhang dieses Kapitels)
- 35 »derartig breiten« meint die starke Ausweitung ökonomischer Bildungsideale, bis hin zu Institutionen menschlicher Grundentwicklungsförderung wie z.B. Kindergarten, Vorschule und Grundschule
- 36 Ein dauerhaft unbegrenztes wirtschaftliches Wachstum ist m.E. äußerst fraglich. Eine derartige Wachstumsspirale halte ich nicht nur für problematisch sondern unter heutigen wirtschafts- und gesellschaftssystematischen Bedingung zudem für endlich. Das scheinbare kollektive Ausblenden der Frage nach dem »und dann?« ist m.E. extrem problematisch. Dieses Dilemma sowie systematische Ursprünge und Zusammenhänge verdeutlicht der Film »Arbeit?« von Jan Sickinger und Marcel Krumbiegel in einer anschaulichen Art und Weise. Einsehbar unter folgendem Link: <http://www.youtube.com/watch?v=8lOvt7gdeWo>, (11.12.2010, 12:26 Uhr)

- 37 »Homo faber« (lat., zu deutsch etwa: der schaffende Mensch oder der menschliche Handwerker)
[http://de.wikipedia.org/wiki/Homo_faber_\(Anthropologie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Homo_faber_(Anthropologie)) (31.10.2010, 14:16 Uhr)
- 38 »Homo ludens« (lat. der spielende Mensch) ist ein Erklärungsmodell des lebenden Menschen, wonach dieser seine Fähigkeiten im besonderen über das Spiel entwickle: Er entdecke im Spiel seine individuellen Eigenschaften und entwickle sich dadurch anhand der dabei gemachten Erfahrungen selber zu dem, was er ist. Spielen ist dabei der Handlungsfreiheit gleichgesetzt und setzt eigenes Denken voraus. http://de.wikipedia.org/wiki/Homo_ludens (31.10.2010, 14:37 Uhr)
- 39 »Homo oeconomicus« (»Wirtschaftsmensch«) ist in der Wirtschaftswissenschaft das theoretische Modell eines Nutzenmaximierers zur Abstraktion und Erklärung elementarer wirtschaftlicher Zusammenhänge. Der Homo oeconomicus bezeichnet einen (fiktiven) Akteur, der eigeninteressiert und rational handelt, seinen eigenen Nutzen maximiert, auf veränderliche Restriktionen reagiert, feststehende Präferenzen hat und über (vollständige) Information verfügt.
http://de.wikipedia.org/wiki/Homo_oeconomicus (31.10.2010, 14:49 Uhr)
- 40 Marc Lawson: »Chef der Schulbehörde in Liverpool im US-Bundesstaat New York. Sein Bezirk hatte als einer der ersten im Land flächendeckend Laptops für alle Schüler eingeführt - ein Schritt, den Lawson mittlerweile bereut.« (Spiegel)
- 41 Laut Butterwegge resultieren diese Herausforderung jedoch nur zu einem sehr geringen Maß tatsächlich aus Effekten der Globalisierung und des demografischen Wandels. Tatsächlich wären »Massenarbeitslosigkeit einerseits und die Eingliederung der DDR in das Bundesgebiet samt der damit verbundenen Kosten, die hauptsächlich den Sozialversicherungen aufgebürdet wurden« für ausschlaggebend. Zudem zitiert er Karl Georg Zinn: »Das heute erreichte Niveau sozialstaatlicher Leistungen basiert auf den Produktivitätssteigerungen der Vergangenheit, und die künftig weiter steigende Leistungsfähigkeit der wohlhabenden Volkswirtschaften ermöglicht bei sachgerechter Organisation von Produktion und Verteilung zumindest die Aufrechterhaltung des erreichten Sozialniveaus.«
- 42 Ein derartiges Verhalten ist bereits erkennbar, wenn man die Bemühungen des »Bildungsmonitors« betrachtet. »Aus Bildungsprozessen entsteht Humankapital.« (INSM A)
- 43 Das hier gemeinte »Menschenbild«, lässt sich aus den Überzeugungen des »Bildungsmonitor« herleiten. (Mensch als funktionaler Rohstoff für ein möglichst starkes Wirtschaftswachstum) Ein derartiges Menschenbild ist nicht mit der in Artikel 20 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland festgeschriebenen Menschenwürde vereinbar.

Zweites Kapitel

Das deutsche Bildungswesen, Perspektiven

- 2.1 Globale Wirtschaft und der Bildungsmarkt
- 2.2 Ziele und Etappen nationaler Bildungspolitik
- 2.3 Konkurrenz und Schule

2.1

Globale Wirtschaft und der Bildungsmarkt

Das erste Kapitel dieser Arbeit legt einen Schwerpunkt auf Idealvorstellungen von Bildung sowie deren Realisierung und Bedeutung. Es skizziert Probleme bzw. Herausforderungen, denen sich schulische Realisierungsbemühungen von Bildungsidealen ausgesetzt sehen. Während das erste Kapitel dieser Arbeit von überwiegend theoretischen Betrachtungen geprägt ist, be-

leuchtet das zweite Kapitel vornehmlich wirtschafts- und bildungspolitische Realitäten. Hier kommt es zu einer Untersuchung der Hintergründe, vor denen sich Bildungsideale und dessen Realisierungsbemühungen entwickelt haben und aktuell entwickeln. Diesbezüglich werden vor allem ökonomische, bildungspolitische und demografische Einflüsse berücksichtigt.

2.1.1

Globalisierung - eine Definition

Der Begriff »Globalisierung« meint allgemein eine fortschreitende Internationalisierung und Vernetzung der Welt. Die Welt wird merklich grenzenloser, gepaart mit einer stetig geringeren Relevanz von Entfernung. Die Globalisierung ist vielschichtig und beinhaltet verschiedene, wie z.B. ökologische, kulturelle, ökonomische, arbeitsorganisatorische, zivilgesellschaftliche und kommunikationstechnische Dimensionen. Hierbei folgen die einzelnen Globalisierungsaspekte bestimmten »Eigenlogiken«, welche nicht aufeinander reduzierbar oder anwendbar sind. Globalisierung bedeutet ein, schon heute existierendes Leben in einer Art »Weltgesellschaft«, welche die Vorstellung abschließbarer Räume zunehmend fiktiver werden lässt. Kulturelle Unterschiede und Gegensätze treffen aufeinander und machen eine Rechtfertigung eigener kultureller Selbstverständlichkeiten notwendig. Die Wahrnehmung der transkulturellen »Anderen« wird unausgrenzbar. Nichts, was auf der Welt passiert, ist von örtlich begrenzter Bedeutung. Alle Erfindungen, Erfolge und Krisen erhalten globale Relevanz. Aber auch die Zahl und Macht transnationaler Akteure, Institutionen und Verträge sowie das Ausmaß ökonomischer Konzentration steigen. Globalisierungsphänomene gab es zu jeder Zeit und wurden bzw. werden immer wieder reflektiert und diskutiert. (Vgl. Beck)

»Die Besonderheit des Globalisierungsprozesses heute liegt in der empirisch zu

ermittelnden Ausdehnung, Dichte und Stabilität wechselseitiger regional-globaler Beziehungsnetzwerke und ihrer massenmedialen Selbstdefinition sowie sozialer Räume und jener Bilder-Ströme auf kultureller, politischer, wirtschaftlicher, militärischer und ökonomischer Ebene«.
(Beck 31)

Im Mittelpunkt der Globalisierungsdiskurse steht meist eine ökonomische Perspektive der Globalisierung. Diese basiert (neuzeitlich) auf dem Allgemeinen Zoll- und Handelsabkommen (GATT), welches 1947 von 23 Staaten unterzeichnet wurde. Mit dem Fall der Mauer 1989 und dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus zwei Jahre später erhielt vor allem die ökonomische Globalisierung einen ungeahnten Schub. 1994 wurde schließlich das GATT in die Welthandelsorganisation (WTO) überführt. Die Zahl der Mitgliedstaaten stieg bis heute auf 147. Durch den Abbau der Grenzen zwischen nationalen und regionalen Märkten, verbesserte Kommunikations- und Informationstechnik und sinkende Transportkosten werden Güter, Dienstleistungen, Kapital, und technisches Know-How effizienter und gewinnbringender gehandelt. Mit der 1999 von 15 Staaten geschlossenen Europäischen Währungsunion und der damit verbundenen Einführung der Gemeinschaftswährung Euro wurden diese Entwicklungen für Europa zusätzlich verstärkt. Für die Realisierung einer solchen, auf einer ökonomischen Globalisierung basie-

renden Gewinnsteigerung, sind zudem eine Ausdehnung der Absatzmärkte sowie die Beschaffung von möglichst niedrigpreisigen Rohstoffen, Vorleistungen und Arbeitskräften von zentraler Bedeutung. Für den Endverbraucher ergeben sich daraus einige Vorteile. So sinken die Preise der Produkte, in der Regel steigt die Servicequalität und es kann aus einem größeren Produktangebot gewählt werden. Auch die Weiterentwicklung bestehender sowie die Neuentwicklung innovativer Produkte wird beschleunigt. Zudem gibt es Vorteile für alle Menschen und Gesellschaften der Welt. Neben einer Delokalisierung von Gemeinschaft, Kapital und Arbeit kommt es gleichzeitig zu einer verschärften »Relokalisierung«, also einer starken Bedeutungssteigerung des Lokalen, des Ortes. Zudem entsteht ein neues internationales ökologisches Gefahrenbewusstsein, welches durch globale Handlungsstrategien gekennzeichnet ist. Auf diese Weise können ökologische Probleme deutlich effektiver bekämpft werden. (Vgl. Beck)

Die aktuellen Globalisierungsprozesse haben jedoch auch kontrovers diskutierte Effekte. Einer davon ist der Bedeutungswandel des Nationalstaates und der damit verbundenen Politik im globalen Gesamtkontext. Internationale Unternehmen und deren Verbände weichen die politische und sozialstaatliche Kontrolle des demokratisch organisierten Kapitalismus auf. Eine Art »Subpolitik« entsteht, die durch diese transnational und global agieren-

den Unternehmen bestimmt wird. Eine »Sachzwangpolitik« der Globalisierung wird als Argumentationsgrundlage verwendet. Die »Gesetze« des globalen Marktes werden angeführt, um die Interessenpolitik der Unternehmen zu rechtfertigen. Globalisierung wird als Drohfaktor inszeniert. Das »Globalisierungsgespenst« ermächtigt Unternehmen, Nationalstaaten und deren einzelne Produktionsorte gegeneinander auszuspielen. Daraus ergeben sich für diese Unternehmen zusätzliche Macht- und Handlungschancen jenseits des politischen Systems. Relevante Investitionshindernisse auf u.a. ökologischer, sozialer, gewerkschaftlicher und steuerlicher Ebene können abgebaut werden. Die »Klammer aus Arbeit und Staat«, wie sie im 19. und 20. Jahrhundert typisch war, wird nach und nach gelöst. Neuartige Macht und Konkurrenzverhältnisse, Konflikte und Überschneidungen zwischen nationalstaatlichen Einheiten und Akteuren einerseits, transnationalen Akteuren, Identitäten, sozialen Räumen, Lagen und Prozessen andererseits entstehen. Der Nationalstaat wird dabei zunehmend relativiert. Am Ende aller dieser Entwicklungen wird eine Verwirklichung einer »marktanarchistischen Utopie« des »minimalen Staates« gesehen. Ein weiterer Kritikpunkt ist die soziale Verantwortungslosigkeit der Unternehmen. Ihre Produktion und Gewinne steigen, jedoch paradoxerweise begleitet von einem Anstieg der Arbeitslosigkeit und nicht, oder nur gering steigenden Löhnen. Zunehmend sind

2.1.1

Globalisierung - eine Definition

positive wirtschaftliche Entwicklungen eines Unternehmens nicht mehr mit einer Verbesserung der Situation der Arbeitnehmer verbunden. Verschlechterungen der Unternehmenssituation schlagen sich dagegen meist deutlich auf die Belegschaft nieder. Diese Unternehmen beanspruchen zudem teure politische, soziale und zivile Grundrechte, deren öffentliche Finanzierung sie untergraben. Zudem treibt die ökonomische Globalisierung die transnationalen und internationalen Unternehmen an die Börse. Jedoch belohnt diese auch den Abbau von Arbeitsplätzen. (Vgl. Beck)

Die internationalen Arbeitsmärkte geraten zunehmend unter Druck. Dies wirkt sich negativ auf die Lohnentwicklung in den westlichen Industriestaaten aus. Arbeitsplätze werden in »Niedriglohnländer« verlagert, was tendenziell eine Zunahme der Arbeitslosigkeit innerhalb der Industriestaaten bedeutet. Dagegen profitieren die Arbeitnehmer in Ländern mit niedrigem Lohnniveau und geringem industriellen Entwicklungsstand. Hier steigen die Löhne und die Arbeitslosigkeit ist rückläufig. Folglich werden die Niedriglohnländer befähigt durch erwirtschaftete Devisen, die in den Industriestaaten produzierten Erzeugnisse anzukaufen, was für die Industriestaaten einen positiven Effekt darstellt. Außerdem wird das Argument angeführt, dass so wenigstens die noch bestehenden Arbeitsplätze der Industriestaaten gesichert werden können, da die (internationale) Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens gewahrt oder sogar

gesteigert werden kann. Ein internationaler »Standortwettbewerb« ist die Folge, da in einer globalisierten Welt Unternehmen dort produzieren können, wo die Bedingungen am günstigsten sind. Dabei spielen vor allem »Standortfaktoren« wie Lohnkosten, Steuern, Zölle, Umweltschutz- und Arbeitsschutzbestimmungen, die Stabilität des politischen Systems sowie des sozialen Umfeldes eine Rolle. Auf dieser Seite sind Niedriglohnländer meist im Vorteil oder weisen zumindest keinen signifikanten Standortnachteil auf. Es spielen jedoch ebenfalls Faktoren wie die Leistungsfähigkeit der Verwaltung, Qualität und Vernetzung der öffentlichen Infrastruktur, Qualität von Schulen und Universitäten sowie die Produktivität und Leistungsbereitschaft der Arbeitnehmer eine wichtige Rolle. Vor allem bezüglich dieser Faktoren versuchen die Industrieländer Vorteile zu generieren. Da u.a. der »Bildungsgrad« der Arbeitskräfte eines Staates die »Faktorausstattung« und damit die »komparativen Vorteile« eines Standortes signifikant beeinflussen, unternimmt die Europäische Union große Anstrengungen, den Standortfaktor Bildung in den einzelnen Mitgliedsländern und damit für Europa zu stärken.

(Vgl. Beck)

»Europa, so beschloss der Europäische Rat beim Lissabon Gipfel 2000, soll die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft und Wissensökonomie der Welt werden.« (Röhner 11)

2.1.2

Globale Ebene der Wissensökonomie

Es ist erkennbar, dass der ökonomische Druck auf den Bildungssektor zunimmt. Je größer der Einfluss wirtschaftlicher Interessen wird, desto umfangreicher wird Bildung ein ökonomischer Wert zugeordnet. In einem globalen Zusammenhang derartiger Entwicklungen spielen der Internationale Währungsfond (IWF) sowie die Weltbank eine zentrale Rolle. Ihr stärkstes Instrument der Einflussnahme ist die gezielte Bindung von Kreditvergaben an bestimmte Bedingungen. Dieser Einfluss kommt in besonderem Umfang in Entwicklungsländern zum tragen, in denen Kredite unumgänglich benötigt werden. Hier müssen u.a. Regierungen den Forderungen der Kreditgeber folgen, wollen diese Kredite erhalten. (Vgl. Krautz) So wurde z.B. die

»Kreditgewährung im Fall Argentiniens und Senegals an die Bedingung geknüpft, Schulen zu privatisieren.« (Krautz 202)

Auf diesem Wege erhalten Unternehmen wie IBM und Microsoft sowie eine Vielzahl von Bildungsdienstleistern Zugang zum dortigen Bildungsmarkt. Unter dem Versprechen, eine Reform der Bildungswesen könne die diesbezüglichen strukturellen und ökonomischen Probleme der Staaten lösen, wird ein neuer ökonomisierter Wissensbegriff konstruiert, der in seiner Systematik Begrifflichkeiten wie »Wissensgesellschaft«, »Wissensorientierte Ökonomie« und »Humankapital« beinhaltet. So diene, laut einer Definition der Weltbank, Er-

ziehung der »Knowledge Economy« (The World Bank A). Die im ersten Kapitel beschriebenen Public-Private-Partnerships werden gefördert und die Einrichtung eines »education market« forciert. Argumentationen der Weltbank weisen auf einen Rückgang der Staatsausgaben im Bildungsbereich hin, für dessen Problematik der Lösungsansatz einer Privatisierung des Bildungswesens proklamiert wird. (Vgl. Krautz)

»Die Weltbank plant und forciert die ökonomisierte Bildung in jeder Hinsicht.« (Krautz 202)

Hierbei stellt die Welthandelsorganisation (WTO) einen wichtigen Akteur dar, der als eine »Vorreiterin der Liberalisierung im Welthandel« (Krautz 202) bezeichnet werden kann. Mit Hilfe des General Agreement on Trade in Services (GATS) nimmt sie Einfluss auf die Umgestaltung der Bildungswesen. Hierbei ist die im GATS-Abkommen formulierte Forderung nach einer globalen Liberalisierung des »Dienstleistungssektors« von zentraler Bedeutung. (Vgl. Krautz)

2.1.3

Das GATS und die Bildungsökonomie

Das General Agreement on Trade in Services stellt eines der wichtigsten Handelsabkommen auf »multilateraler Ebene« dar. Es wurde von der Welthandelsorganisation, aus der Erkenntnis einer extrem hohen weltwirtschaftlichen Relevanz des Handels mit Dienstleistungen heraus entwickelt. Es enthält im Kern Grundsätze und Regelungen bezüglich eines multilateralen Handels mit Dienstleistungen. Das Abkommen regelt jedoch nicht nur die diesbezüglichen internationalen Handelsbedingungen, sondern definiert ebenfalls einen Rahmen für den nationalen Konsum von Dienstleistungen sowie deren Erbringung durch ausländische Investoren. Die Bemühungen der WTO, wie sie sich in der Entwicklung eines solchen Abkommens äußern, konzentrieren sich auf eine möglichst starke Liberalisierung dieses Marktes zum Zweck einer Handelsausweitung. Dabei erhalten gesellschaftliche, individuell menschliche und ökologische Aspekte lediglich marginale Relevanz.⁴⁵ Darüber hinaus ist das Abkommen allein durch Bemühungen einzelner Großunternehmen zu Stande gekommen. So berichtet der ehemalige Direktor der GATS-Abteilung der WTO David Hartridge:

»Ohne den enormen Druck der amerikanischen Finanzdienstleister, insbesondere von Firmen wie American Express oder Citicorp, hätte es kein Dienstleistungsabkommen gegeben.« (Wörgötter 181)

Zudem sei darauf hingewiesen, dass dieses Abkommen eine sehr geringe differenzierende Differenzierung zwischen Ware und Dienstleistung aufweist. Darüber hinaus ist erkennbar, dass die GATS-Vereinbarungen dem Muster der GATT-Vereinbarungen für den Handel mit Waren sehr stark ähneln.

Der überwiegende Teil der Dienstleistungserbringung wird derzeit staatlich organisiert. Kommt es zu einer Änderung dieser Tatsache, beinhaltet dies ein enormes ökonomisches Ertragspotential. Da der Bildungssektor ebenfalls in den Bereich dieser Dienstleistung fällt, erhalten die GATS-Vereinbarungen ebenfalls eine Bedeutung für das Bildungswesen. Bereits während der Gründung des GATS hat sich die Europäische Union, bezüglich der meisten Bildungsbereiche zu einem freien Marktzugang und gleiche Behandlung in- und ausländischer Anbieter verpflichtet. Allerdings sollte diese Verpflichtung beschränkbar gemacht werden. Eine solche Beschränkungsmöglichkeit stellt die »Hoheitsklausel« dar. Diese beinhaltet einen Ausschluss der Anwendbarkeit der GATS-Verpflichtungen auf, in »staatlicher Zuständigkeit« befindliche Dienstleistungen.

Zudem müssen sich die GATS-Verpflichtungen stets dem nationalen Recht der Mitgliedsstaaten unterordnen. So haben z.B. die gesetzlichen Bestimmungen bezüglich einer Zulassung und Ausübung innerhalb der Bauwirtschaft eines Landes Einfluss auf die Anwendbarkeit der GATS-Vereinbarungen auf diesen Dienstleistungsbereich. Im Bereich der Subventionierung der Bildung oder einzelner Bildungsträger wurden jedoch noch keine Festlegungen getroffen. Dies liegt, auf europäischer Ebene ausnahmslos im Ermessen der Europäischen Union.⁴⁵

2.1.4

Das GATS strukturell

Um Dienstleistungen zu kategorisieren beinhaltet das GATS ein internationales »Klassifikationsschema«, welches Dienstleistungen in folgende zwölf »Sektoren« unterteilt:

01. *Unternehmerische und berufsbezogene Dienstleistungen*
02. *Kommunikationsdienstleistungen*
03. *Bau- und Montagedienstleistungen*
04. *Vertriebsdienstleistungen*
05. *Bildungsdienstleistungen*
06. *Umweltdienstleistungen*
07. *Finanzdienstleistungen*
08. *medizin. und soz. Dienstleistungen*
09. *Tourismus- und Reisedienstl.*
10. *Erholung, Kultur und Sport*
11. *Transportdienstleistungen*
12. *sonstige nicht aufgeführte Dienstleistungen*

Diese Kategorien repräsentieren umfangreiche Dienstleistungsbereiche, welche in Weitere Unterkategorien (Subsektoren) aufgegliedert werden. Bezüglich des Bereiches der Bildungsdienstleistungen wurde ein Klassifikationsschema von »subsektoralen Bildungsdienstleistungen« entwickelt, welches eine Unterteilung in vier Subsektoren regelt.

Der erste Subsektor beinhaltet »Primäre Bildungsdienstleistungen« und umfasst den vorschulischen Bereich wie z.B. eine Leistungserbringung in Kindergärten. Die »Sekundäre[n] Bildungsdienstleistungen« stellen den zweiten Subsektor dar, der sich auf schulische und berufsbildende Angebote unter-

halb der Hochschulen bezieht. Dagegen umfasst der dritte Subsektor die Gruppe der Höheren (tertiären) Bildungsdienstleistungen, die u.a. Leistungen bezüglich der Erwachsenenbildung, Berufs- und Universitätsausbildung sowie allgemeine Bildung und berufliche Ausbildung soweit sie nicht vom regulären System für höhere Bildung angeboten wird enthält. Die vierte und letzte Gruppe wird als »Andere Bildungsdienstleistungen« bezeichnet und beinhaltet einen Bezug auf andere Bildungsangebote im primären und sekundären Bereich, soweit sie dort nicht aufgeführt sind. Hinzu kommt eine Unterscheidung der subsektoralen Bildungsdienstleistungen nach »Erbringungsarten« (Modi) des GATS.⁴⁴ Diese Verhandlung der Liberalisierung von Dienstleistungsbereichen findet mit Hilfe zahlreicher »Einzel- und Subkategorien« statt. Da die Sektoren und Subsektoren jeweils für alle vier Erbringungsarten Verwendung finden, ergeben sich eine Vielzahl verhandelbarer Liberalisierungsoptionen. Den bereits genannten zwölf Dienstleistungssektoren werden jeweils 155 Subsektoren zugeordnet. Darüber hinaus können die GATS-Mitgliedsstaaten Liberalisierungsverpflichtungen gezielt auf bestimmte Modi und Subsektoren beschränken und zusätzliche Ausnahmen wie z.B. »eine staatsbürgerliche Eingrenzung des Personenkreises, der in der Weiterbildung lehren darf« beanspruchen. Diese feingliedrige Verhandlungsstruktur ermöglicht eine gezielte und differenzierte Liberalisierung des

Dienstleistungs- und folglich auch des Bildungsmarktes. In Deutschland existieren in allen Bildungssegmenten neben öffentlichen auch eine Vielzahl privater Bildungsträger. Laut Artikel 1 des GATS-Abkommens darf sich deshalb Deutschland in diesem Bereich nicht auf die »Hoheitsklausel« berufen um GATS-Vorschriften zu beschränken.⁴⁵ Innerhalb des GATS

»schließt der Begriff ›Dienstleistungen‹ jede Art von Dienstleistungen in jedem Sektor mit Ausnahme solcher Dienstleistungen ein, die in Ausübung hoheitlicher Gewalt erbracht werden; bedeutet der Begriff ›in Ausübung hoheitlicher Gewalt erbrachte Dienstleistung‹ jede Art von Dienstleistung, die weder zu kommerziellen Zwecken noch im Wettbewerb mit einem oder mehreren Dienstleistungserbringern erbracht wird.« (GATS)

Die einzelnen Mitgliedsstaaten der WTO sind zugleich Mitglieder des GATS. Sie können entscheiden, welche Dienstleistungs-Sektoren sie dem Abkommen unterwerfen und welche nicht. Ist eine solche Zusage jedoch erst einmal gemacht, wird es extrem schwierig, dies rückgängig zu machen. In einer solchen Situation einer nationalstaatlichen Rückforderung bzw. Beendigung der Erfüllung bereits getätigter Liberalisierungszusagen können durch die WTO hohe Entschädigungsforderungen geltend gemacht werden.⁴⁵ Weiterhin sieht das GATS-Vertragswerk eine Strukturierung der Verpflichtungen in »Horizontale«

(allgemeine) und »Sektorale« (spezifische) Verpflichtungen vor. Hierbei sollen die »allgemeinen Verpflichtungen« für alle Sektoren von Dienstleistung gelten. Die spezifischen Verpflichtungen jedoch beziehen sich nur auf Sektoren, für welche die Regierung eines Mitgliedstaates tatsächlich Verpflichtungen eingegangen ist. Diesbezüglich werden »Länderlisten«⁴⁶ erstellt, in denen vermerkt wird, welches Mitglied welche Verpflichtung eingegangen ist. Wie bereits erwähnt ist die Rücknahme solcher Verpflichtungen nur durch die Aufbringung hoher Entschädigungsleistungen möglich. Sie können jedoch neben einem finanziellen Ausgleich auch durch das Angebot zur Liberalisierung eines anderen, eigenen Sektors erbracht werden. Dieses Prinzip wird allerdings nicht ausschließlich als Entschädigungsprinzip genutzt. Hat ein Mitglied ein besonderes Interesse an der Liberalisierung eines bestimmten Sektors eines anderen Mitglieds, kann ein Austausch von Liberalisierungsverpflichtungen von, z.B. einer Liberalisierung des Bildungssektors im Austausch für eine Liberalisierung des Verkehrssektors, verhandelt werden. In regelmäßig stattfindenden Verhandlungsrunden, werden Liberalisierungsbeschränkungen der einzelnen Mitglieder neu diskutiert.

Im Bereich Bildung sind lediglich 41 der 153 Mitgliedsstaaten GATS-Verbindlichkeiten eingegangen. Davon sind 32 Staaten in den Subsektoren »Kindergarten/Grundschule«, »Berufs und Universitätsausbildung«, 34 in »Schulbildung«

2.1.4

Das GATS strukturell

und 31 im Subsektor »Erwachsenenbildung« Verpflichtungen eingegangen. Für den Subsektor »andere Bildungsbereiche« haben sich nur 12 Mitgliedsstaaten an das GATS binden lassen. Deutschland ist einer von 41 Staaten, der auf dem Sektor Bildung GATS-Verbindlichkeiten eingegangen ist. Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union haben innerhalb des GATS jedoch eine Sonderstellung erhalten. Da sich, wie bereits beschrieben häufig nicht auf die Hoheitsklausel berufen werden kann, hat die EU während der Schaffung des GATS-Abkommens eine »Sonderregelung« einfügen lassen. Diese sieht vor, dass in allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union »Dienstleistungen, die auf nationaler oder örtlicher Ebene als öffentliche Aufgaben betrachtet werden, staatlichen Monopolen oder ausschließlichen Rechten privater Betreiber unterliegen« müssen. Diese Regelung ermöglicht es der EU, den Marktzugang im Bereich »öffentliche Aufgaben« zu beschränken und Subventionen ohne Rechtfertigung gegenüber anderer GATS-Mitglieder durchzuführen. Durch diese Ausnahmeregelung soll u.a. das öffentliche Bildungswesen geschützt werden, indem der Druck durch das GATS-Abkommen auf die europäischen Bildungssysteme und öffentlichen Bildungsträgerschaften abgeschwächt wird. Diesbezüglich muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass der »Deregulierungsdruck« der Europäischen Union auf das europäi-

sche Bildungswesen durch das »europäische Binnenmarktprogramm« deutlich höher als der globale Liberalisierungsdruck durch das GATS einzuschätzen ist. Die Liberalisierungsbemühungen im Dienstleistungssektor von EU, und Nicht-EU-Mitgliedsstaaten mit Hilfe des GATS, können hierbei als sich ergänzende Ebenen begriffen werden. Ist die Liberalisierung des Binnenmarktes der Europäischen Union in bestimmten Bereichen starker staatlicher Regulierung nicht erreichbar, können diese Bereiche durch GATS-Vereinbarungen unter Druck gesetzt werden. Auch auf europäischer Ebene kann eine Rücknahme von Liberalisierungen spezieller Bereiche einzelner EU-Mitgliedsländer nur sehr schwer erreicht werden. Zudem kann sich die Europäische Union bezüglich einer Abweisung von Rücknahmeforderungen zunehmend auf Vereinbarungen des GATS berufen.⁴⁵

2.1.5

Verhandlungsebenen des GATS

Die Liberalisierungsbemühungen der Wirtschaft sind derzeit noch auf die »tertiäre« und »Erwachsenenbildung« fokussiert. Hierbei werden Forderungen nach einer Aufnahme zusätzlicher Klassifikationen in die Dokumente des GATS-Abkommens, wie z.B. die Klassifikation »Training« laut. Dadurch soll die Erschließung des ökonomisch interessanten Weiterbildungs-Marktes erleichtert werden. Die Forderungen innerhalb des GATS werden durch zwei Dokumenten-Klassifikationen kommuniziert. Einerseits gibt es Verhandlungsvorschläge für bestimmte GATS-Sektoren. Sie werden direkt an die Welthandelsorganisation (WTO) gerichtet und sind daraufhin auf dem »WTO-Dokumenten-Server« frei einsehbar.

Dagegen beinhaltet die zweite Dokumenten-Klassifikation konkrete Marköffnungsforderungen. Diese werden unter den WTO- bzw. GATS-Mitgliedern gestellt. Ein charakteristischer Unterschied zur ersten Dokumenten-Klassifikationen ist ein Ausschluss der Öffentlichkeit. Die gegenseitig ausgesprochenen konkreten Forderungen bleiben geheim. Weiterhin wird eine spezifischere Ausdifferenzierung der Subsektoren gefordert. So können Dienstleistungsliberalisierungen noch gezielter erreicht werden.

Es existieren z.B. Forderungen von Nicht-EU-Mitgliedsstaaten nach einer zunehmenden Ausdifferenzierung des Segmentes »andere Bildungsdienstleistungen«.⁴⁵

2.1.6

Bildungsmärkte

Wenn Bildung sich wirtschaftlichen Bedingungen unterwirft, kann man von der Herausbildung eines Bildungsmarktes, eines Marktes des Wissens- bzw. Bildungshandels sprechen. Hier werden Produkte gehandelt, die bildungsrelevante Hilfestellungen anbieten. Bildungsmärkte etablieren sich zunehmend mit einem quantitativen Anstieg der auf diesen angebotenen Produkte und einer sich ausdifferenzierenden Produktpalette. Eine ausgeprägte Liberalisierung des Dienstleistungssektors im Bereich der Bildungsdienstleistungen stellt eine weitere Ursache für die Entwicklung von Bildungsmärkten dar, welche darüber hinaus eine internationale Perspektive beinhalten. Hier kommt es zu einem Handel mit für das Bildungswesen relevanten Serviceleistungen.

Allein die öffentlichen Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden betrugen 2009 knapp 100 Milliarden Euro (Statista A). Darüber hinaus wurden im gleichen Jahr durch private Haushalte 12,8 Milliarden Euro in Bildung investiert (Statista B). Diese Zahlen verdeutlichen, welche ökonomische Relevanz der Bildungsbereich für privatwirtschaftliche Interessen enthält. Folglich hat die Wirtschaft ein großes Interesse an einem möglichst umfangreichen Zugang zum »Bildungssektor«, der aktuell von staatlichen Monopolen dominiert wird. Es findet jedoch ein Prozess statt, in dem private Konsumausgaben für Bildung zunehmen. Im Vergleich zum Jahr 2001 stiegen die Bildungsausgaben pri-

vater Haushalte 2009 um rund vier Milliarden Euro (Statista B). Die Privatwirtschaft kann darüber hinaus seit mindestens acht Jahren konstant steigende Umsätze verzeichnen (Statista B).

Welche Bedeutung hat die Etablierung eines Bildungsmarktes für das Bildungswesen und dessen Schulen? Institutionell betrachtet ist es vorstellbar, dass die Zukunft der Schulen, wie schon heute an den Entwicklungen im Hochschulsektor erkennbar ist, durch eine steigende Konkurrenz verschiedener Bildungsträger um u.a. Schüler, qualifiziertes Lehrpersonal, Subventionen der Regierung des jeweiligen Staates oder, im europäischen Rahmen, der EU charakterisiert sein werden kann. Darüber hinaus gehende Bemühungen schulischer Einrichtungen um Drittmittel, wie Spenden von Privatpersonen oder »Sponsoring« durch die Wirtschaft, sind ebenfalls denkbar. Hierbei ist es möglich, dass die im ersten Kapitel erwähnten Public-Private-Partnerships (PPP), Kooperationen zwischen öffentlichen Bildungseinrichtungen und der Privatwirtschaft, eine zunehmende Relevanz erhalten. Darüber hinaus ist eine Ergänzung dieser Bemühungen durch eine private Zusatzförderung von Bildungsinstitutionen in Form von u.a. Elterninitiativen zur Schulförderung und Werbung denkbar.

Positionen zum GATS

Die Herausbildung eines gefestigten und möglichst liberalen Bildungsmarktes wird von Regierungen, internationalen und nationalen Organisationen sowie privaten Unternehmen bestärkt. Dieses Vorgehen wird u.a. mit Hilfe eine Herausstellung von Vorteilen des grenzüberschreitenden Handels mit Dienstleistungen auch bezüglich des Bildungs-Sektors gerechtfertigt. So unterstreicht z.B. die Regierung Australiens die Vorteile eines freien internationalen Bildungsmarktes, indem sie Entwicklungen wie eine »gesteigerte Mobilität der Menschen, Austausch des akademischen Wissens, Reichtum an Unterschiedlichkeit sowie Stärkung der wirtschaftspolitischen und soziokulturellen Allianzen durch bildungsgestützte Netzwerke« nennt. Zudem beschreibt die OECD die Öffnung der Märkte als eine Chance zu einer allgemeinen globalen Wohlstandssteigerung.⁴⁵ Befürworter des GATS-Abkommens und dessen Verhandlungsrunden verbinden große Hoffnungen mit einer umfangreichen Liberalisierung des internationalen Dienstleistungshandels. Dieser Wirtschaftsbereich sei aktuell in einer äußerst »dynamischen« Entwicklung begriffen und beinhalte enorme »innovative« Potenziale. Grund hierfür sei ein wirtschaftlicher Strukturwandel, der vor allem ein Wachstum im Bereich der Dienstleistungen begünstige. So sei ein Anstieg des »Anteil[s] der Dienstleistungen am Bruttoinlandsprodukt weltweit« zu verzeichnen. In einigen Staaten liege dieser Anteil bereits über 70%.

Diese Entwicklungen resultierten u.a. aus veränderten global-ökonomischen Rahmenbedingungen, welche die Handelbarkeit von Dienstleistungen erhöhe. Diese ermöglichten ein gesteigertes »Service-Outsourcing, kürzere Produkt- und Innovationszyklen sowie neue Produktionsmethoden«, woraus eine gesteigerte internationale Nachfrage nach Dienstleistungen resultiere. Der Handel mit »kommerziellen Dienstleistungen« sei jedoch noch immer aufgrund zahlreicher Reglementierungen eingeschränkt. So würden derartige »Marktzugang[s]«-Beschränkungen ausländische Unternehmen »diskriminieren« und folglich den internationalen Dienstleistungshandel auf einem geringen Maß von nur einem Viertel des weltweiten Güterhandels halten, womit ein »enormes Wachstumspotenzial« ungenutzt bliebe. Darüber hinaus würden Studien zeigen, dass aufgrund eines derartigen Vorgehens ein möglicher Wohlfahrtsnutzen nicht ausgeschöpft werden könne. (Vgl. BDI)

Desweiteren sehen Fürsprecher in einer Liberalisierung des Dienstleistungsmarktes Chancen für ein besseres Bildungsangebot. Welchen Bildungsidealen diese Wertungen folgen, bleibt jedoch häufig unklar. Mit Hilfe kleinerer Klassen, einer besseren Ausstattung mit Lehrmitteln und einer geringeren »administrative[n] Bevormundung« sollen Bildungsqualität steigen und Abbrecherquoten sinken. Darüber hinaus sollen »arbeitsmarktrelevantere Zertifikate« eine bessere Vergleichbarkeit erlernter Fähigkeiten ermöglichen

2.1.7

Positionen zum GATS

und die Beschäftigungssicherheit erhöhen. (Vgl. Krautz) Die Kritiker einer Dienstleistungsliberalisierung im Bildungsbereich argumentieren, dass kein Beispiel existiere, das eine »sozialverträgliche« Umsetzung genannter Verbesserungsaussichten mit Hilfe der Privatisierung eines Bildungssystems belege. Es gebe dagegen Anzeichen dafür, dass ein derartiges Handeln eine Verschlechterung der sozialen gesellschaftlichen Situation begünstige. Zudem werden Schulen in eine erhöhte finanzielle Eigenverantwortung entlassen, woraus eine zunehmende schulische »Kostenorientierung« resultieren könnte. (Vgl. Krautz)

Darüber hinaus komme es mit den GATS-Verhandlungen auf internationaler Ebene zu Entscheidungsfindungen, die eine tiefgreifende nationale und regionale Bedeutung haben, ohne auf eine nachvollziehbare demokratische Legitimation verweisen zu können. Zudem wird den Verhandlungen »Transparenz und Objektivität« abgesprochen und befürchtet, dass aus diesen resultierende Vorschriften einseitig zugunsten der Dienstleistungsanbieter gestaltet werden könnten. Darüber hinaus werden Bedenken geäußert, dass aufgrund eines gesteigerten Konkurrenzdrucks zwischen Bildungseinrichtungen zunehmend Maßnahmen wie Sponsoring, Studienbeiträge und gewinnbringende Zusatzangebote angestrebt werden könnten. Diese würden die »Grenze zwischen privat und öffentlich« verwischen und somit eine unbeabsichtigte Zunahme von Aktivitäten öffentlicher Bildungsinstitutionen beinhalten, die in den Gültigkeitsbereich des GATS fallen.

(Vgl. Dickhaus/Scherrer)

Endnoten

Nummer 44-46

- 44 Mode 1 Grenzüberschreitende Erbringung: z.B. Bildungsdienstl. z.B. E-Learning übers Internet;
Mode 2 Nutzung im Ausland: z.B. Studierende aus dem Ausland;
Mode 3 Kommerzielle Präsenz: z.B. die Auslandsniederlassung einer Sprachschule [...];
Mode 4 Präsenz natürlicher Personen: z.B. muttersprachliches Lehrpersonal an einer Sprachschule)
(Fritz/Scherrer 56)
- 45 Die Erarbeitung dieses Abschnittes stützt sich auf die Arbeit von Caroline Peterik »Wie Bildung durch GATS zur Ware wird« die 2004 im Rahmen einer Projektarbeit an der Hochschule Wismar entstanden ist.

46 Beispiel einer Länderliste:

Horizontale [allgemeine] Verpflichtungen

Beschränkung des Marktzugangs [Bestimmungen, Beschränkungen und Bedingungen]

- 1) Keine
- 2) Keine
- 3) Ausländische Beteiligung von max. 49%
- 4) Ungebunden: außer Schlüsselpersonal unter 1 Jahr

Beschränkung der Inländerbehandlung [Bedingungen und Qualifikationen]

- 1) Keine
- 2) Keine
- 3) Zustimmungspflicht bei Beteiligungen über 25%
- 4) Ungebunden: außer Schlüsselpersonal unter 1 Jahr

Sektorspezifische Verpflichtungen [z.B.: Baudienstleistungen, Gesundheitsdienstleistungen]

Beschränkung des Marktzugangs [Bestimmungen, Beschränkungen und Bedingungen]

- 1) Niederlassung erforderlich
- 2) Keine
- 3) 30% des Führungspersonals aus dem Inland
- 4) Ungebunden: außer Schlüsselpersonal unter 1 Jahr

Beschränkung der Inländerbehandlung [Bedingungen und Qualifikationen]

- 1) Keine Beschränkung für Transportversicherungen; Status quo für alle and. Versicherungsdienstl.
- 2) Keine
- 3) Ungebunden
- 4) Ungebunden: außer Schlüsselpersonal unter 1 Jahr

Erbringungsarten (modes of supply)

[Wortdefinitionen]

- (1) grenzüberschreitende Lieferung
- (2) Konsum im Ausland
- (3) kommerzielle Präsenz
- (4) Aufenthalt von Personen

Keine: keine Beschränkungen des Freihandels
Ungebunden: kein Liberalisierungszugeständnis

(Fritz/Scherrer 25)

2.2

Ziele und Etappen nationaler Bildungspolitik

2.2.1

Handlungsmotivationen

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) und das Programme for International Student Assessment (PISA) können als primäre Auslöser eines ausgeprägten öffentlichen Diskurses bezüglich der »Qualität« deutscher Schulen und deren Lehre bezeichnet werden. Vor allem waren davon die Klassenstufen des Sekundarbereichs I und II betroffen. Es kam zu einem Diskurs darüber, wie man die offengelegten Defizite schulischer Bildung zukünftig effektiv verringern könne. (Vgl. BMBF)

»Über Landes- und Parteigrenzen hinweg sind Bildungspolitiker zu einschneidenden Reformen bereit.« (BMBF 11)

Seit Jahrzehnten wurden das erste Mal mit Hilfe empirischer Studien schulische Realitäten in einem nationalen sowie internationalen Kontext untersucht. Hierbei hätten sich »gravierende« Mängel offenbart, die Ursache für »Enttäuschung und Kritik« waren. Interessant hierbei ist die unterschiedliche Gewichtung der Ergebnisse im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs. Während in der öffentlichen Kommunikation die erreichte Platzierung in den Evaluations-Rankings im Mittelpunkt steht, sind auf wissenschaftlicher Ebene offengelegte strukturelle Probleme von primärem Interesse. Die in den Studienergebnissen verdeutlichten Disparitäten des deutschen Schulsystems bezogen sich vor allem auf regionale, soziale und auf Zu-

wanderung basierenden Ungleichheiten. Auch die Bedeutung des familiären und sozialen Kontextes wurde als wichtiger Faktor schulischer Erfolge und Misserfolge eingestuft. Vor diesem Hintergrund waren sich die verantwortlichen Akteure des deutschen Bildungswesens überwiegend einig, dass ein Umdenken stattfinden müsse. (Vgl. BMBF)

»In der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung haben TIMSS und PISA eine grundsätzliche Wende eingeleitet.« (BMBF 11)

Waren bildungspolitische Bemühungen der Qualitätssicherung und -steigerung in der Vergangenheit inputzentriert, kommt es nun zu einer Maßnahmenorientierung am geleisteten »Output«. Wurden bisher u. a. Haushaltspläne, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Prüfungsrichtlinien als Mittel wahrgenommen, um Verbesserungsprozesse zu ermöglichen, kommt es nun zu einer stärkeren Orientierung der Bemühungen an Lernergebnissen.

»Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung.« (BMBF 12)

Diese Neuorientierung bildungspolitischer Bemühungen bildet eine theoretische Grundlage für die in diesem Kapitel folgende Betrachtung einer Expertise »zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«. (Vgl. BMBF)

2.2.2

Output-Orientierung

Diese Neuausrichtung bildungspolitischer Verbesserungsbemühungen sieht für eine aussagekräftige Auswertung schulischen »Outputs« verschiedene Kriterien vor, nach denen eine Bewertung vorgenommen werden kann. Die Kriterien müssten zudem vielschichtige Indikatoren (Kennzahlen zur Qualitätsmessung) beinhalten. Mit Hilfe einer Auswertung, in wie weit u.a. »Kompetenzen« und Überzeugungen innerhalb eines bestimmten Zeitraums vermittelt bzw. erlernt werden konnten, sollen Schulen und Schulsysteme bewertet werden. Hierbei sollen zudem die Bemühungen und erreichten Verbesserungen bezüglich der »Systemziele«, wie z.B. Abbau von Disparitäten, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen, Integration von Migranten und Begabtenförderung berücksichtigt werden. Die Expertise betont, dass es bezüglich einer Evaluation von Schulsystemen oder Schulen nicht nur zu einer Einbeziehung von Lernergebnissen kommen dürfe, denn:

»Schule hat nicht nur die Funktion, individuelle Leistungsfähigkeit sicherzustellen, sondern sie dient auch der kulturellen Selbstverständigung und dem sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft.« (BMBF 12)

Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass diese Aspekte trotz ihrer Wichtigkeit keinen Teil der Betrachtungen der Expertise darstellen. Diese beschränkt sich ausdrücklich auf die in der »Qualitätsdebatte« stehenden Bildungsziele

und erreichten Lernergebnisse. Welche Lernergebnisse sollen jedoch gefordert werden und welche sind erwartbar? Bezüglich dieser Frage verweist die Expertise auf bereits durchgeführte Schulleistungsstudien wie z.B. der Hamburger Studie Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung (LAU), der Brandenburger Studie Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM), der Studie Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS) und PISA. Die Expertise stellt auf Basis dieser heraus, dass mit Hilfe von Lehrplänen definierte Ziele »häufig« nicht erreicht werden. So würden in den Bereichen Mathematik und Lesekompetenz mindestens 25 Prozent der fünfzehnjährigen Schüler die gesetzten Ziele nicht erreichen. Zudem sei Deutschland das Land mit den im PISA-Vergleich stärksten nationalen Schülerleistungsdissonanzen. Die leistungsstärksten Schüler sind im OECD-Vergleich wettbewerbsfähig, wohingegen das untere Leistungsniveau deutlich unter dem Durchschnitt liegt. Hieraus sei erkennbar,

»dass es in unserem Land an Mindeststandards fehlt.« (BMBF 13)

Darüber hinaus habe die national vergleichende Studie PISA-E die stark leistungsheterogene Situation in Deutschland bestätigt. Hier sei eine hohe Leistungsvarianz zwischen den Bundesländern, aber auch gravierende

Unterschiede zwischen den darin angelegten Benotungsmaßstäben festgestellt worden. Diesbezüglich verweist die Expertise auf das im Grundgesetz festgeschriebene »Gleichheitsgebot«, aufgrund dessen ein umfangreicher Abbau dieser »Diskrepanzen« nötig sei. Die PISA-Studie lasse zudem vermuten, dass Länder, die auf eine »systematische Qualitätssicherung« setzen würden, ebenfalls auf insgesamt höhere Leistungen verweisen könnten. Aus diesen Erkenntnissen resultierte eine überwiegend bildungspolitisch konsensuelle Forderung nach einer verbindlichen

Festschreibung und Prüfung von zu erreichenden »Kompetenzen«. Aufgrund dieser Forderungen beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) am 25. Juni 2002, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten.« (BMBF 14) Mit Hilfe von »landesweiten Orientierungs- und Vergleichsarbeiten, bundesweiten Vergleichsuntersuchungen sowie u.a. den Studien PISA und Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI) sollen diese überprüfbar werden. Von den hieraus erlangten Erkenntnissen soll zudem eine nationale Bildungsberichterstattung profitieren. (Vgl. BMBF)

»Ähnliche Vorschläge wurden im Forum Bildung von Bundes- und Landesvertretern gemeinsam formuliert.« (BMBF 14)

2.2.3

Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragte 2002 das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), mit Hilfe einer eigenverantwortlich zusammengestellten interdisziplinären Expertengruppe einen Handlungsvorschlag (Expertise) zu entwickeln, wie es in Deutschland möglich sei, durch Verwendung von verbindlichen nationalen Bildungsstandards eine positive »Qualitätsentwicklung« schulischer Bildung zu ermöglichen. Die Expertise soll alle Verantwortlichen der deutschen Bildungspolitik darin unterstützen, indem sie Handlungsvorschläge für ein Erreichen dieser Ziele bereitstellt. Zudem wurde die Ständige Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder (KMK) von diesen Bemühungen in Kenntnis gesetzt. Diese reagierte positiv und erklärte sich bereit, die Erkenntnisse der Expertise bei der bereits laufenden Entwicklung von Bildungsstandards zu »berücksichtigen«. (Vgl. BMBF)

Schließlich begann die Arbeit der Expertengruppe, bestehend aus interdisziplinären Experten der Bereiche »Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung, Lehr-Lern-Forschung, Bildungsrecht, Historisch-Systematische Erziehungswissenschaft, Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre sowie die Fachdidaktiken der Mathematik und der Fremdsprachen.« (BMBF 15) (Vgl. BMBF)



2.2.4

Entwicklung nationaler Bildungsstandards

Im Mittelpunkt der Arbeit der Expertengruppe stand eine Entwicklung von Gestaltungsvorschlägen für verbindliche »nationale Bildungsstandards«, die einen Anforderungsrahmen für schulische »Lehr- und Lernprozesse« konstituieren soll. Eine »Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit« wird hierbei als zentrales Ziel dieser Bemühungen benannt. Ziele schulischer Bildungsarbeit sollen mit Hilfe der Standards konkretisiert werden. (Vgl. BMBF)

»Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit«
(BMBF 09)

Vor einem Hintergrund allgemeiner Bildungsziele sollen »Bildungsstandards« Festlegungen beinhalten, zu welchem Zeitpunkt der Schulzeit Schüler welche Kompetenzen mindestens erreicht haben müssen. Hierbei sollen die Kompetenzanforderungen so konkret beschrieben werden, dass eine Kompatibilität mit Aufgabenstellungen und Testverfahren gegeben ist. Darüber hinaus ist eine weitere Konkretisierung der Inhalte und Stufungen der allgemeinen Bildung durch »Kompetenzmodelle« vorgesehen. (Vgl. BMBF) Diese sollen

»eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten«
(BMBF 09)

liefern. In diesem Zusammenhang kommt es in der Expertise zu Betrachtungen unterschiedlicher Kompetenzmodelle, wie z.B. aus der Mathematik (etwa bei PISA), aus dem Fremdsprachenlernen und der Naturwissenschaftsdidaktik. (Vgl. BMBF)

Die Expertise beinhaltet desweiteren eine Aufschlüsselung der zwei Hauptaufgaben von Bildungsstandards. Einerseits sollen die Standards mit Hilfe verbindlicher Ziele Orientierung schaffen, um eine »pädagogische Weiterentwicklung« schulischer Bildung zu ermöglichen. Hierbei sollen Kompetenzmodelle ein »Referenzsystem« schulischer Lehrbemühungen darstellen, wobei ausdrücklich auf einen darin vorgesehenen, ausgeprägten Freiraum für »innerschulische Lernplanung« hingewiesen wird. Andererseits ist auf Basis von Bildungsstandards eine Evaluation von Lernergebnissen vorgesehen. An dieser Stelle soll es zu einer Kontrolle kommen, ob Kompetenzen erreicht wurden oder nicht, um so mit Hilfe eines »Bildungsmonitorings« Erkenntnisse zu erhalten, ob das Bildungssystem die gestellten Ziele erreicht hat. Eine daraus resultierende »Schulevaluation« soll Schulen darauf hin eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit geben. An dieser Stelle weist die Expertengruppe jedoch ausdrücklich darauf hin, dass von

»einer Verwendung der Standards bzw. standard-bezogener Tests für Notengebung und Zertifizierung [...] abgeraten.«

(BMBF 10)

wird. Stattdessen sollte sich in Bildungsstandards möglichst eine

*»Vision von Bildungsprozessen abzeichnen[n], eine moderne ›Philosophie‹ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern,«
(BMBF 10)*

um auf diese Weise Bildungsstandards zu einem »Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen« (BMBF 10) werden zu lassen. Aufgrund dessen sollen Standards nicht ausschließlich aus einer technischen Perspektive Betrachtung finden, sondern vor allem eine Frage nach deren Funktion für Bemühungen einer Qualitätserhöhung der Lehre und des Lernens beinhalten. Es sollen »klare, verbindliche Ziele« definiert werden, an denen sich die Arbeit der Schulen orientieren soll. Aus den daraus resultierenden Ergebnissen der »Output«-Evaluationen sollen die Schulen daraufhin systematisch lernen. Hierbei betont die Expertise, dass diese verbindlichen Zieldefinitionen keine Einschränkung schulischer Handlungsautonomie bedeute und keineswegs die individuelle »professionelle Verantwortung« des Lehrpersonals in Frage stelle. (Vgl. BMBF) Verbindliche Zieldefinitionen

*»werden den Unterricht gerade nicht in ein enges Korsett zwingen, sondern den Schulen inhaltliche und pädagogische Freiräume geben.«
(BMBF 15)*

Die Expertise weist jedoch ebenfalls darauf hin, dass eine Erarbeitung derartig ausgerichteter und in vollem Umfang wirksamer Bildungsstandards mit großen Anstrengungen und einer längeren Entwicklungszeit verbunden wären. So seien u.a. »vielfältige Unterstützungsmaßnahmen in der Lehrplanarbeit, in der Lehrerbildung, in der Schulaufsicht [...] (und) im Aufbau von Evaluationssystemen nötig.« (BMBF 15)

Schließlich enthält die Expertise Aussagen darüber, welche infrastrukturellen Veränderungen nötig sind, um die vorgeschlagenen Bemühungen tatsächlich umsetzen zu können und welche Einzelschritte hierfür innerhalb der nächsten Jahre nötig seien. (Vgl. BMBF)

2.2.5

Nationale Bildungsstandards im Detail

Mit Hilfe von Bildungsstandards soll es möglich werden, den Grad des Erfüllungserfolgs entwickelter Zielsetzungen zu ermitteln, um so Rückschlüsse auf den Erfolg schulischer Bildungsvermittlung durch das Schulsystem ziehen zu können. Die hieraus resultierenden Erkenntnisse werden den Schulen übermittelt, um auf Basis dieser eine verbesserte Reflektion der individuellen Bemühungen und eine Entwicklung von Verbesserungsansätzen zu ermöglichen. Folglich berücksichtigt eine Erarbeitung von Bildungsstandards nach der Auffassung dieser Expertise »gesellschaftliche und pädagogische Zielentscheidungen, wissenschaftliche, insbesondere fachdidaktische und psychologische Aussagen zum Aufbau von Kompetenzen sowie Konzepte und Verfahren der Testentwicklung« (BMBF 19). (Vgl. BMBF)

»Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen.« (BMBF 20)

Nach Definition der Expertise sind Bildungsziele »allgemein gehaltene Aussagen« über Zielstellungen schulischer Bildungsbemühungen bezüglich der Vermittlung von »Wissensinhalte[n], Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motiven« (BMBF 20). Sie bilden einen definitorischen Rahmen möglicher individueller Schülerentwicklung. Diese beinhaltet Perspektiven der »Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, [...] Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, [...] Be-

wältigung praktischer Lebensanforderungen und [...] aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« (BMBF 20). Darüber hinaus betont die Expertise die Wichtigkeit einer Ausrichtung schulischer Bildungsziele auf »Nachhaltigkeit« und »Transfer«. Es müsse sichergestellt werden, dass postschulische an schulische Lernprozesse anschließen können, um auf diese Weise ein »lebenslanges Weiterlernen für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft« (BMBF 20) zu ermöglichen. Diese in Form von Bildungszielen formulierten Erwartungen an die Entwicklung der Schüler bedürfen jedoch zusätzlich einer umfangreichen Grundlegung durch gesellschaftliche Anstrengungen. Die Gesellschaft steht in der Verantwortung, mit Hilfe ihrer Bildungseinrichtungen Voraussetzungen für schulische Lehr- und Lern- bzw. Bildungsprozesse zu schaffen. Hierbei stehen Bildungsziele orientierungsgebend im Mittelpunkt. Aus ihnen erwachsen Entwicklungsprozesse des Schulsystems, Schulprofile, Unterrichtsgestaltung sowie deren Lehr- und Stoffplanerstellung inklusive der damit verbundenen Ansätze didaktischer Umsetzung. (Vgl. BMBF)

»Auf dieser Ebene drückt sich der gesellschaftliche Anspruch von Schule aus, hier ist die Ebene des politisch Wünschbaren, begründet in einem gesellschaftlichen Entwicklungskonzept.« (BMBF 20)

Mit Bildungszielen verbinden sich zudem Einstellungen und Überzeugungen,

welcher Aufgabe schulische Bildung allgemein und einzelne Lehrfächer im Detail dienen (sollten). Aus ihnen resultieren Antworten auf Fragen nach der Bedeutung dieser für die persönliche Entwicklung und die Gesellschaft. (Vgl. BMBF)

»Ist das Erlernen von Fremdsprachen auf kommunikatives Handeln ausgerichtet oder eher auf eine systematische Einführung in Sprache und Kultur? Besteht mathematische Bildung in der Kenntnis von Lösungsmustern und der Beherrschung von Verfahren, oder eher in der Fähigkeit zur Modellierung von Situationen? Welche Bedeutung haben das Verständnis von Grundkonzepten wie »Energie« und »Stoffwechsel« und das hypothesengeleitete Denken für eine naturwissenschaftliche Allgemeinbildung?« (BMBF 20)

Diese Gegenüberstellungen zeigen, dass Lehrinhalte einen relativ großen bildungsfunktionalen Spielraum aufweisen bzw. Grundlage unterschiedlichster Bildungsideale sein können. Aufgrund dessen sind Entscheidungen notwendig, auf welche Art und Weise und mit welchen Zielen diese Inhalte vermittelt werden sollen. Bezüglich der Klärung der im Zitat beispielhaft veranschaulichten Detailfragen und der aus ihnen resultierenden Bestimmung von Bedeutungen einzelner Unterrichtsfächer und »Lernbereiche« sowie einer daraus folgenden Formulierung von Bildungszielen ist ein umfangreicher Diskurs notwendig. Da jedoch Bildungsziele lediglich grobe Richtungsweiser

darstellen, benötige man laut der Expertise ein Medium, mit Hilfe dessen sich diese für pädagogische Bemühungen spezifizieren und definieren lassen. Bisher erfüllten diese Aufgabe die Lehrpläne, welche nun um Kompetenzmodelle ergänzt werden sollen.

»Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen«. (BMBF 21)

Hierbei gründet der Kompetenzbegriff der Expertise auf dem des bedeutenden deutschen Psychologen und ehemaligen Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft Franz Emanuel Weinert. Das Schaffen des Dozenten der Universität Heidelberg beschäftigte sich u.a. schwerpunktmäßig mit der Entwicklungspsychologie sowie pädagogischer Psychologie. Der Kompetenzbegriff Weinerts, dem die Expertise folgt, wurde folgendermaßen formuliert: (Vgl. BMBF)

»Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«. (Weinert 27-28)

Der auf dieser Definition fußende Kompetenzbegriff der Expertise beinhaltet kognitive Wissensinhalte, Einstellun-

2.2.5

Nationale Bildungsstandards im Detail

gen, Werte und Motive, die ein Schüler innerhalb seiner schulischen Bildungszeit herausgebildet haben soll. Zudem untergliedert sich der Kompetenzbegriff, wie die Expertise anhand eines Beispiels zu verdeutlichen sucht, in »Teilkompetenzen«, welche in verschiedenen »Niveaustufen« unterscheidbar werden. Im genannten Beispiel wird von einem, als »kommunikative Handlungskompetenz« Bezeichneten, Bildungsziel ausgegangen. Diesbezüglich wird ein entwickelter Bildungsstandard für in diesem Beispiel das Erlernen einer Fremdsprache wirksam, der eine hierfür relevante Kompetenz beinhaltet. Diese setzt sich aus den Teilkompetenzen Bewältigungsfähigkeit kommunikativer Situationen, Verständnis- und Erstellungsfähigkeit von Texten, Fähigkeiten eines korrekten grammatikalischen Strukturbaus und dessen Korrektur sowie die »Fähigkeit und Bereitschaft, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen« (BMBF 21) zusammen. Mit Hilfe dieses Beispiels soll erkennbar werden, dass Bildungsstandards im Gegensatz zu Steuerungsmaßnahmen durch Lehrstofflisten und Festlegungen von Lehrinhalten eine Benennung von »Grunddimensionen der Lernentwicklung« verfolgen. Die Bezeichnungen »Gegenstandsbereich« bzw. »Lernbereich« benennt die Expertise mit »Domäne« und beruft sich hierbei auf dessen bedeutungsähnliche Verwendung im Bereich der Wissenspsychologie. Diesen Domänen sind die Kompetenzen zugeordnet, welche eine

definitive Beschreibung grundlegender Handlungsanforderungen der Schüler beinhalten. Hierbei weist die Expertise darauf hin, dass im Zentrum der beginnenden Herausbildung von Kompetenzen auf Seiten des Schülers ein »systematische[r] Aufbau von >intelligentem Wissen« steht. (BMBF 22) Darauf aufbauend kann es zu einer zunehmenden »Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen« kommen, die sich zudem mit Hilfe einer »vielfältigen, flexiblen und variablen Nutzung« dieser zu »Kernkompetenzen« entwickeln lassen. Weiterhin beschreibt die Expertise, dass die auf »Kompetenzmodellen« basierende Entwicklung von Bildungsstandards in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden »müssen«. Die Modellierung der Kompetenzen sehen, wie bereits erwähnt, innerhalb der Domäne eine Unterteilung in Teildimensionen bzw. Teilkompetenzen vor, welche eine Definition und Festlegung individueller Niveaustufen bzw. Kompetenzstufen beinhaltet. Jede dieser Stufen ist durch »kognitive Prozesse und Handlungen« spezifischer Qualität gekennzeichnet. Sie definieren zugleich, welche Handlungen und Prozesse die Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe in welcher Qualität »bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen.« (BMBF 22) Aus den auf diese Weise entwickelten Modellen resultieren die in Bildungsstandards definierten Zielkompetenzstufen der jeweiligen Schülerjahrgänge.

Zudem weist die Expertise darauf hin, dass die Definition und Festlegung von Kompetenzstufen »professionelle Entscheidungen« beinhalten. Diese würden sich an Bildungszielen ausrichten und Erfahrungen und Traditionen »einschlägiger Disziplinen« berücksichtigen. Welche an dieser Stelle gemeint sind, wird nicht weiter spezifiziert. Allein die Fachdidaktik wird explizit benannt und als vor allem zu befragende Disziplin bezeichnet, wolle man festlegen, welche Anforderungen für Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe »zumutbar und begründbar« sind. (Vgl. BMBF)

»Bildungsstandards tragen dazu bei, diese Entscheidungen transparent und damit nach wissenschaftlichen und professionellen Maßstäben prüfbar zu machen.«
(BMBF 22)

Zudem sei es prinzipiell möglich, mit Hilfe von Kompetenzmodellen die ihnen zugeordneten Teilkompetenzen und Abstufungen empirisch zu überprüfen. Diesbezüglich benennt die Expertise die »Kognitionswissenschaften« und »pädagogisch-psychologische Diagnostik« als für ein derartiges Vorhaben nützliche Disziplinen. Um Schulen eine hilfreiche Rückmeldung zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen geben zu können, müssen die Kompetenzmodelle benennen, in welchen Kontexten, bei welchen Altersstufen und unter welchen Einflüssen es zu einer Entwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche kommt. Somit kann es auf Basis von Kompetenz-

modellen zukünftig zu einer besseren Evaluation schulischer Bildungsleistungen kommen, denn (Vgl. BMBF)

»Das Erreichen einer Kompetenzstufe sagt etwas darüber aus, welche Handlungen und mentalen Operationen mit hoher Wahrscheinlichkeit korrekt ausgeführt werden können.«
(BMBF 23)

Für derartige Überprüfungsbemühungen aber auch für eine Unterrichts- und Lehrplanimplementierung werden jedoch »konkrete Beispiele und »Operationalisierungen«, bis hin zu Messvorschriften in Gestalt von Testaufgaben« (BMBF 23) benötigt. Diese sollen »empirisch zuverlässig« darüber informieren, wie erfolgreich die schulischen Vermittlungsbemühungen von Kompetenzen waren, in wie weit Bildungsstandards tatsächlich erreicht wurden. Diesbezüglich stellen »Kompetenzbeschreibungen« den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Aufgaben dar, mit deren Hilfe individuelle Schülerleistungen wissenschaftlich bewertet werden können. Auf dieser Grundlage wird es möglich, zu überprüfen, ob gewünschte Ergebnisse oder Handlungspotenziale erreicht wurden. Die hierfür nötigen Testaufgaben ergeben sich jedoch nicht einfach aus den Kompetenzbeschreibungen, sondern bedürfen einer wissenschaftlichen Erarbeitung. Zudem müssen entwickelte Aufgaben »auf ihre Validität hin geprüft« und darauf aufbauend geeignete Testverfahren (»assessments«) gefunden werden. Soll es

2.2.5

Nationale Bildungsstandards im Detail

mit Hilfe von Standards zu einer tatsächlichen Qualitätsentwicklung kommen, müssen alle drei in diesem Kapitel beschriebenen Ebenen von Bildungsstandards in diese Bemühungen eingebunden werden. Bildungsziele geben diesbezüglich eine Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzanforderungen. Ohne Berücksichtigung dieser Ziele wäre eine Festlegung von zu vermittelnden Kompetenzen »reine Willkür oder bloße Expertenmeinung« (BMBF 23). Desweiteren stellen Bildungsziele eine Legitimationsgrundlage dar, auf der es zu einer Festlegung von möglichst zu erreichenden Niveaustufen und einer Entwicklung von Testverfahren kommen kann. An dieser Stelle betont die Expertise, dass ein fächerbezogenes Verständnis des Bildungsauftrags Ausgangspunkt der zu entwickelnden Bildungsstandards sein müsste. (Vgl. BMBF)

»Insbesondere sollten die Standards von einem Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer ausgehen, das expliziert werden muss.« (BMBF 23)

Im Dreiklang der Ebenen von Bildungsstandards nimmt die Ebene der Kompetenzmodelle eine Vermittlerrolle ein. Kompetenzmodelle sollen einerseits eine Überführung der recht allgemein gehaltenen Bildungsziele in konkrete Aufgabensammlungen ermöglichen. Hierbei spielen die Konstruktion der Niveaustufen bzw. Kompetenzstufen eine entscheidende Rolle, da mit Hilfe dieser eine Aufgabenkonzeption für zukünftige

Lernplanungen und Testentwicklungen ermöglicht werden. Aus Kompetenzmodellen erschließen sich Erkenntnisse für die Konstruktion von Aufgabenstellungen, indem sie »kognitive Leistungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau spezifizieren« (BMBF 24). Andererseits bilden Kompetenzmodelle einen definitorischen Rahmen für erbrachte oder nicht erbrachte Schülerleistung. Aus einer Evaluation dieser gezogene Erkenntnisse ermöglichen es, eine zielführende Rückmeldung zu formulieren. Zudem schaffen derartige Modelle eines gestuften Kompetenzaufbaus Orientierung für die Unterrichtspraxis und eine Bewertung von Lernergebnissen. Die dritte Ebene der Bildungsstandards, die Ergebniskontrolle bindet Bildungsziele an schulische Realitäten. (Vgl. BMBF)

»Ohne Ergebniskontrolle [...] wären Bildungsziele – wie die Forschung zur Rezeption von Lehrplänen vielfach nachgewiesen hat – kaum handlungsrelevant und würden häufig noch nicht einmal zur Kenntnis genommen.« (BMBF 24)

Zudem ist ein »Feedback« über tatsächlich erreichte Schülerleistungen entscheidend für den Erfolg stetiger Bemühungen einer positiven »systematischen Qualitätsentwicklung«, sowie einer Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Didaktik. (Vgl. BMBF)

2.2.6

»Gute« Bildungsstandards

Da eine Entwicklung von Bildungsstandards vielfältig sein kann und die Folgen sehr unterschiedlich sind, formuliert die Expertise sieben Eigenschaften, denen »gute Bildungsstandards« genügen müssen. »Gut« meint in diesem Zusammenhang eine Ausbildung von Merkmalen, die eine möglichst eindeutige Vermittlung verbindlicher Ziele und Kompetenzanforderungen an schulische Akteure beinhaltet. (Vgl. BMBF)

1. Fachlichkeit

»Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.« (BMBF 24) Mit Verweis auf die traditionelle Fächerstruktur schulischer Bildungsbemühungen weist die Expertise auf eine auf dieser basierende Einführung unterschiedlicher, wissenschaftsabhängiger Weltansichten⁴⁷ und damit verbundener »Codes«⁴⁸ hin. Die Herangehensweise der Expertise beinhaltet keine Infragestellung der Struktur, sondern verdeutlicht vielmehr, dass aufgrund dieser eine differente Handhabung der Länder und ein stetiger Diskurs über eine »Differenzierung oder Integration« einzelner Fächer innerhalb übergreifender Lernbereiche statt fand und findet. Es sei jedoch wichtig, dass sich schulische Bildungsbemühungen weiterhin an »der Systematik der Weltansichten« (BMBF 25) orientiert, da so eine schulische Anschlussfähigkeit an kulturelle Traditionen und

Diskurse anderer Lebensbereiche sicher gestellt werden könne. Diese Struktur von Lernbereichen und Einzelfächern soll ebenfalls Grundlage der Bildungsstandards sein. Darüber hinaus sollen Bildungsstandards »Kernideen« der Fächer bzw. Fächergruppen für eine diesbezügliche Fokussierung der Lehrbemühungen konkretisieren. Diesbezüglich gliedern sich Kernideen in »Grundlagenwissen«, die darauf aufbauenden »grundlegende[n] Begriffsvorstellungen«⁴⁹ und die hierfür relevanten »Denkoperationen und Verfahren«. Demnach soll es keine Bildungsstandards geben, die sich speziell auf die Herausbildung von »Schlüsselqualifikationen«⁵⁰ konzentrieren. Dagegen sollen fächerübergreifende Bildungsziele in den lernbereichsbezogenen Bildungsstandards berücksichtigt werden. (Vgl. BMBF)

2. Fokussierung

»Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.« (BMBF 25) Einen wichtigen Vorteil von Bildungsstandards gegenüber traditionellen Curricula benennt die Expertise in einem nicht allumfassenden Anspruch und einer daraus resultierend fehlenden unübersichtlichen und »beliebigen Breite« des Angebots. Durch eine orientierungsgebende Fokussierung auf »zentrale Aspekte« Treffen Bildungsstandards Festlegungen darüber, »was

für alle verbindlich ist« (BMBF 26) und schaffen damit zugleich Freiräume für eine individuelle Ausgestaltung und Ergänzung. (Vgl. BMBF)

3. Kumulativität

»Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind«, und zielen somit auf ein »kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.« (BMBF 25) Eine zentrale Eigenschaft der Konzeption von Bildungsstandards, aus denen sich Freiräume schulischer Bildungsbemühungen ergeben können, ist deren Ausrichtung auf eine allgemeine und umfassende Überprüfung von sich in Kompetenzen ausdrückenden Lernergebnissen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Damit geht das Konzept der Bildungsstandards über die bisher überwiegend verwendete Betrachtung schuljahres- oder fachspezifischer Schülerleistungen hinaus. (Vgl. BMBF)

»Es geht eben gerade nicht darum, dass Inhalte für eine Klassenarbeit gelernt und wieder vergessen werden, sondern dass übergreifende Kompetenzen in grundlegenden Bereichen aufgebaut werden und überprüfbar über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen.« (BMBF 26)

Damit betont die Expertise, dass im Zentrum der Bemühungen zukünftiger schulischer Arbeit kumulative Lernpro-

zesse stehen sollen. Mit Hilfe dieser sollen (Vgl. BMBF)

»Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden.« (BMBF 27)

Bezüglich dieser Überzeugungen bezieht sich die Expertise erneut auf Weisert, der in seinen Arbeiten die »Partialisierung von Lernerfahrungen« für eine der größten Herausforderungen schulischen Lernens hält. Lehr- bzw. Lernprozesse, in denen sich Inhalte in einzelne und wenig verknüpfte Teile aufspalten, erschweren schulische Bildungsbemühungen erheblich. Darüber hinaus hätten die Evaluationsergebnisse der Studien TIMS und PISA gezeigt, dass Deutschland im Bereich schulischen Lernens eine »mangelnde Kumulativität« aufweisen würde. (Vgl. BMBF)

4. Verbindlichkeit für alle

»Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.« (BMBF 25) Zu Beginn stellt die Expertise heraus, dass es für eine Festsetzung von Standards grundsätzlich drei unterschiedliche Ansätze geben kann. Diesbezüglich wäre eine Festlegung von »Mindeststandards«, einem Leistungsniveau unter das kein Schüler fallen darf, »Regelstan-

2.2.6

»Gute« Bildungsstandards

dards« eine mittlere Leistungsstufe, die durchschnittlich erreicht werden soll oder »Maximalstandards«, die einer zu erreichenden Idealvorstellung entsprechen, denkbar. Von Seiten der Expertise ist eine klare Entscheidung Grundlage für eine Entwicklung von »guten Bildungsstandards«. Folglich wird

»nachdrücklich empfohlen, in den nationalen Bildungsstandards für Deutschland ein verbindliches Minimalniveau festzuschreiben.« (BMBF 27)

Auf diese Weise sei es möglich, mit Hilfe passender Evaluationsmethoden die Leistung zu beschreiben, die alle Schüler erbringen müssen, um die Mindestanforderungen zu erfüllen. Dem fügt die Expertise hinzu, dass es darüber hinaus durchaus zu einer höheren Zielsetzung kommen kann, dann jedoch zum Zweck weiterführender Lernprozesse und zur Differenzierung zwischen Lerngruppen. Eine derartige Ausrichtung auf Minimalstandards sei für die »Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung« (BMBF 27). Sie berücksichtige im Besonderen die Leistungsschwachen, die eine Orientierung an Regel- oder Maximalstandards vernachlässigen würde. Somit soll allen an Bildungsprozessen Beteiligten eine Definition der mindestens zu erfüllenden Anforderungen verdeutlicht werden. Dies sei vor allem wichtig, da das deutsche Schulsystem unter einer internationalen Perspektive vergleichsweise

große Probleme im unteren Leistungsbereich aufweist. Aufgrund des umfassenden Einflusses von Bildungszielen und Mindestanforderungen auf u.a. die Lehrplanarbeit, Unterrichts- und Förderkonzepte, Schulevaluation wird es möglich, einen Abbau von »Disparitäten« des deutschen Bildungssystems zu erreichen. Dagegen beinhalten Regelstandards die Erwartung einer »Normalverteilung« von Kompetenzen. Aus einer solchen Herangehensweise resultieren jedoch normalerweise stets Gewinner und Verlierer. Ist eine Förderung leistungsschwächerer Schüler erklärtes Ziel schulischer Bildungsarbeit, wird die hierfür entscheidende Frage, ab wann er als erfolgreich gelten kann, durch eine Verwendung von Regelstandards nicht positiv beantwortbar. Diese Tendenz wird unter einer Verwendung von Maximalstandards verstärkt. Das führt dazu, dass »Anforderungen an untere Leistungsniveaus bloß negativ, durch den Grad der Abweichung vom Ideal beschrieben werden können.« (BMBF 28) Desweiteren beschreibt die Expertise, dass die aktuelle schulische Leistungsevaluationspraxis »sehr häufig« defizitorientiert ist. Hier findet eine Beurteilung ausgehend von einer Bestbewertung bei voller Leistungserbringung, hin zu einer Abstufung schlechterer Bewertungen nach Quantität und Qualität der gemachten Fehler statt. (Vgl. BMBF)

»Dieser Defizit-Orientierung sollten die Bildungsstandards [...] durch eine po-

sitive Beschreibung von Kompetenzen, insbesondere eine positive Darstellung von Mindestanforderungen entgegen wirken.« (BMBF 28)

5. Differenzierung

»Die Standards legen aber nicht nur eine >Meßlatte< an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.« (BMBF 25) Um eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung sicher stellen zu können, ist eine über Mindeststandards hinaus gehende Formulierung höherer Anforderungen an Schüler mit höheren Leistungen wichtig. Zudem beschreibt die Expertise eine Entwicklung individueller schulischer Profile durch die Schulen selbst als »wünschenswert«. So könnten einzelne Schulen höhere Leistungserwartungen formulieren die sich z.B. auf einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich beziehen. Die durch die Expertise vorgeschlagene Konzeption der Kompetenzmodelle würde derartige Bemühungen ermöglichen⁵¹. Eine Festlegung derartiger »Zusatzerwartungen« in Bildungsstandards hält die Expertise jedoch für »nicht sinnvoll«, da dies eine Vorgabe auf nationaler Ebene

bedeuten würde. Standards nach der hier beschriebenen Konzeption sehen dagegen lediglich eine Festlegung der Grundstruktur der zu vermittelnden Kompetenzen vor. Hier soll es zu einer Festschreibung eines »verbindliche[n] Minimum[s]« kommen. Alle darüber hinaus gehenden Spezifikationen sollen in die Eigenverantwortung der Länder und Schulen fallen. Sie entscheiden über die »konkreten Curricula« und vergeben Abschlüsse. (Vgl. BMBF)

»Die gemeinsame Sprache der Bildungsstandards, die national verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen wäre ein großer Fortschritt für die umfassende Sicherung der Bildungsqualität.« (BMBF 29)

Über diese nationalen Rahmenbedingungen hinaus soll mit Hilfe der genannten »ergänzenden Profile« der Schulen ein Spielraum föderaler schulischer Qualitätsentwicklung geschaffen werden. (Vgl. BMBF)

6. Verständlichkeit

»Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.« (BMBF 25) Das Merkmal einer Verständlichkeit von Bildungsstandards beschreibt die Expertise als eines der für den Erfolg der Standards Entscheidendes. Eine tatsächliche Einflussnahme auf schulische Bildungsprozesse und deren Qualitäts-

2.2.6

»Gute« Bildungsstandards

entwicklung kann nur erfolgen, wenn die Standards »klarere, verständlichere Orientierung« geben können, als dies Lehrpläne oder Richtlinien bisher getan haben. Zudem ist es wichtig, dass Bildungsstandards so gestaltet werden, dass sie Interesse und Akzeptanz bei Lehrern und der Öffentlichkeit schaffen können. Problematisch sei dies in Großbritannien, wohingegen die nationalen Vorgaben einiger kanadischer Provinzen und skandinavischer Staaten als »überzeugend« bezeichnet wurden. (Vgl. BMBF)

7. Realisierbarkeit

»Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.« (BMBF 25) Die Expertise weist darauf hin, dass der Erfolg von Bildungsstandards von einer realistischen Erreichbarkeit der in diesen Standards gesteckten Ziele abhängig ist. Zudem müsse es zu einer Berücksichtigung der individuellen schulischen Voraussetzungen kommen. Sind die Erwartungen zu hoch und werden demnach unrealistische Zielvorgaben formuliert, besteht die Gefahr, dass die Standards an Akzeptanz verlieren und Schüler zunehmend demotiviert werden. Darüber hinaus sollen die Standards seitens der Lehrer in »angemessene« Unterrichtsaktivitäten übersetzbar sein. Allerdings beschreibt die Expertise ebenfalls, dass zu hohe Zielsetzungen in der Anfangs-

phase der Verwendung von Bildungsstandards wahrscheinlich sind. Die nationalen Zusatzerhebungen bei TIMSS und PISA hätten gezeigt, dass »Lehrer, Fachdidaktiker und Lehrplanexperten sehr häufig die Wahrscheinlichkeit richtiger Lösungen von Aufgaben überschätzen« (BMBF 30). Somit sei es denkbar, dass es erst nach den ersten empirischen Befunden zu definitiven Festlegungen kommen kann. Darüber hinaus verweist die Expertise auf zwei Beispiele, in denen deutlich zu hohe Anforderungen formuliert wurden. So definierten das US-amerikanische Gesetz »No child left behind« »höchst unwahrscheinliche« Ziele positiver Qualitätsentwicklung schulischer Lehre. Die von der Europäischen Kommission vorgeschlagenen »Benchmarks« zur Verbesserung der Lesekompetenz europäischer Schüler kommentierte die Expertise wie folgt:

Ein so starker Zuwachs bei Schülerinnen und Schülern, [...] wird selbst mit massiven Reformanstrengungen kaum möglich sein. (BMBF 30)

Daraufhin betont die Expertise, dass eine realistische Zieldefinition für den Erfolg einer Outputorientierten Steuerung und die damit verbundenen positiven Entwicklungsprozesse sinnvoll ist. (Vgl. BMBF)

2.2.7

Bedeutung von Bildungsstandards

Was Bildungsstandards nach dem Verständnis der Expertise grundsätzlich bedeuten sollen, fasst die Expertise in einem Satz zusammen.

»Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt.« (BMBF 47)

Sie sollen den pädagogischen Auftrag der Schulen in zentralen Lernfeldern konkret darlegen und Richtungsweiser für »gemeinsame Ziele« von Lehr- und Lernprozessen sein. Diese Orientierungsfunktion der Standards soll jedoch nicht nur den Lehrern helfen, ihre Professionalität zu steigern und eine positive schulische Qualitätsentwicklung ermöglichen, sondern zugleich Schüler und Eltern in ihren Bemühungen unterstützen. Vor dem Hintergrund einer outputzentrierten Steuerung haben Bildungsstandards wie bereits erwähnt eine Rückmeldefunktion, indem sie Lernergebnisse der Schüler evaluieren und bewerten. Zentrale Aufgabe dieser Funktionen der Standards ist eine Untersuchung der »Wirkungen (und Nebenwirkungen) des pädagogischen Handelns« (BMBF 47) um auf diese Weise ein »professionelles, rationales Handeln« zu ermöglichen. (Vgl. BMBF) Diesbezüglich betont die Expertise:

»Testerhebungen an Schulen sind also dann und nur dann sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Professionalität der Lehrenden zu fördern und die Qualität von Schule und Unterricht weiterzuentwickeln.« (BMBF 47)

Zudem haben Bildungsstandards einen Einfluss auf den »Arbeits- und Lebenszusammenhang« innerhalb der Schulen. Auf Basis dieser Erkenntnis hält die Expertise es für wichtig, dass Standards für Eltern und zumindest die Schüler höherer Jahrgänge transparent und verständlich gestaltet werden. Sie sollen nachvollziehen können, auf welche Kompetenzen es in der Schule ankommt und erkennen, wie diese innerhalb ihrer Schulzeit erreichbar sind. Darüber hinaus beinhaltet die Konzeption der Expertise eine Veränderung der Beziehung von Eltern und Schülern gegenüber Schule und Bildung. Demnach soll es zukünftig zu einer stärkeren »Beteiligung und Mitwirkung« von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern an u.a. der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen kommen. Von Seiten der Schulen müsste hierfür eine Bereitschaft herrschen, »auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten und dafür Fördermaßnahmen bereitzustellen.« (BMBF 48) (Vgl. BMBF) Ein derartiges Verhältnis zwischen Familien und Schulen hätte das Potenzial, auf Basis eines Dialogs unter Berufung auf klare und verbindliche Erwartungen individuelle Lernwege zu besprechen, Lernhindernisse zu identifizieren und Fördermöglichkeiten besser ausschöpfen zu können. Diesbezüglich weist die Expertise »nachdrücklich« darauf hin, dass sie es für außerordentlich wichtig hält, diese Konzeption nicht zur Benotung, Zertifikatvergabe oder Entscheidungsfindung einer weiterführenden Schullaufbahn zu »missbrauchen«.

»Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein. Sie dürfen aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden.« (BMBF 48)

Um derartigen Konflikten aus dem Weg gehen zu können, rät die Expertise dazu, die Tests nicht in den Abschlussjahrgängen einzusetzen. Sie betont weiterhin, dass es nicht im Sinne dieser Konzeption sei, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf die Schüler zu erhöhen. (Vgl. BMBF)

Im Bezug auf die Bedeutung der Bildungsstandards für Lehrkräfte soll es zu keiner »Standardisierung oder Normierung pädagogischen Handelns« (BMBF 49) kommen. Die Standards sollen vielmehr Freiräume für ein professionelles, eigenverantwortliches und flexibles Handeln schaffen. »Die Verantwortung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bis hin zur Ausarbeitung eines Schulcurriculums wird stärker an die Schulen zurückgegeben« (BMBF 50). Diesbezüglich betont die Expertise, dass die Lehrer mit dieser auch möglicherweise verunsichernden Freiheit nicht allein gelassen werden sollen. Es soll vielmehr zusätzlich zu stärkeren Beratungs- und Austauschprozessen innerhalb des Schulkollegiums und einer diskursiven Entwicklung individuellen Unterrichts in »Fachteams« kommen. Zudem erhalten die Lehrer im Konzept der Einbeziehung

der Schülerfamilien in die standardbasierte Lernplanung und –überwachung eine »Schlüsselrolle«, indem sie eine diesbezüglich zentrale Beratungsfunktion ausfüllen. Darüber hinaus müssen Lehrer mit den erhaltenen Rückmeldungen aus den Evaluationen der individuellen Kompetenzniveaus ihrer Schüler umgehen. Hinzu kommt eine Aussage über die Gesamtleistung der Schule. Mit Hilfe von Bildungsstandards erhalten die Lehrer ein Referenzsystem, das im Kern eine »systematische fachdidaktische Konzeption« enthält. An dieser sollen sie sich orientieren können und an ihrer Konkretisierung eigenverantwortlich arbeiten. Die Standards verändern die Perspektive der Lehrer auf den Unterricht. Diese soll sich von einer reinen fachsystematischen zu einer schülerorientierten bzw. an deren kognitiven Entwicklung ausgerichteten Perspektive wandeln. Auf Basis von Kompetenzmodellen soll ein Lehrerverständnis für die Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen geschaffen und mit Hilfe eines hieraus resultierenden Vergleichsmaßstabs die jeweilige »diagnostische Kompetenz« gestärkt werden. Innerhalb dieses Maßstabsystems spielen Mindeststandards eine wichtige Rolle, da mit ihrer Hilfe besonders förderbedürftige Schüler erkannt und gezielte Fördermaßnahmen eingeleitet werden können. Vor dem Hintergrund eines Referenzsystems, das sich aus Kompetenzmodellen, Mindeststandards und Zielbestimmungen konstituiert, sollen Lehrer, »flankiert durch ent-

2.2.7

Bedeutung von Bildungsstandards

sprechende Fortbildung«, zunehmend befähigt werden, ihr fachdidaktisches Denken und diagnostische Kompetenz auszubauen. (Vgl. BMBF)

»Insgesamt fordern Bildungsstandards Lehrkräfte dazu auf, fachbezogene (und fächerübergreifende) Lehr- und Lernprozesse in Hinblick auf klare Zielstellungen neu zu durchdenken, das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen, eine realistische Vorstellung von der eigenen Wirksamkeit aufzubauen, und an der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und der der eigenen Schule (mit)zu arbeiten.«
(BMBF 51)

Die Expertise weist jedoch darauf hin, dass diese Bemühungen und deren Erfolgsaussichten untrennbar mit deren Akzeptanz seitens der Lehrer und Lehrerinnen verbunden sind. Daher sei es einer der wichtigsten Ziele, zu Beginn und mit der Einführung von Bildungsstandards zu verdeutlichen, dass die Veränderungen nicht nur neue Aufgaben, sondern zugleich Chancen, eine Stärkung des Selbstverständnisses der Lehrer und ihrer »professionellen Rolle« beinhalten. Hierfür sollen sie »Handlungsgerüste« erhalten, die ihnen Sicherheit geben und eine Verwendung der Standards nach den Vorstellungen der Expertise sicherstellen können. Es komme zudem darauf an, eine diesbezügliche »Infrastruktur« zu schaffen. Hierzu sieht die Expertise die Einrichtungen,

die schulische Arbeit vorbereiten und unterstützen in der Pflicht. Demnach würden besondere Aufgaben auf die Schulaufsicht, Landesinstitute und die Lehrerbildung zukommen. (Vgl. BMBF)

Wie bereits erwähnt, hat die in dieser Arbeit beschriebene Konzeption der Expertise einen bedeutenden Einfluss auf die Institution Schule. Diesbezüglich gibt es bereits Bemühungen zahlreicher Bundesländer, einzelne Schulen zu stärken und eine Verbesserung des darin herrschenden »Schulklimas«, der »Schulkultur«, der »Kooperation innerhalb der Kollegien«, der Entwicklung von »Schulprofilen« und der Öffnung der Institutionen nach Außen zu ermöglichen. Aus der Perspektive der Expertise beinhaltet Schulentwicklung eine »Verständigung über Ziele, über Verantwortlichkeiten, Zusammenarbeit und über Rechenschaft«. Zudem sei ein schulinterner Diskurs über einen möglichen Umgang mit Rückmeldungen nötig. Auf diese Weise könne es auf Basis einer gemeinsamen Planung und Abstimmung zu einer Entwicklung von »Verfahren« kommen, die innerhalb der Schulen erprobt, angepasst und schließlich in routinierte Abläufe überführt werden würden. Hierbei stellt die Expertise die besondere Rolle der jeweiligen Schulleitung heraus. Diese kann demnach nicht auf »administrative« Funktionen reduziert werden, sondern müsse vielmehr in Form eines Motivators und Koordinators auftreten. Sie trägt die Verantwortung für die Ergebnisse

»pädagogischer« Bemühungen an ihrer Schule und muss zugleich eine »angemessene Partizipation« von Lehrern, Schülern und Eltern auf einer demokratischen Ebene ermöglichen. Hierbei stellen Schulprogramme die Vermittler schulischer Stärken und Problembereiche, deren Entwicklungsziele und der hierfür scheinbar geeigneten Maßnahmen dar. An dieser Stelle kritisiert die Expertise, dass es in Schulprogrammen häufig zu einer überwiegenden Konzentration auf eine Verbesserung oder Erhaltung der Schulkultur und von fächerübergreifenden Aktivitäten und Projekten komme. Dagegen spielten Elemente der Konzeption der Expertise, denen sie eine »zentrale Bedeutung« für eine erfolgreiche schulische Arbeit zuweist, eine zu geringe Rolle. Demnach würde eine Konzentration auf fachliche Lehr-Lern-Prozesse und der Aufbau von Kompetenzen kaum Berücksichtigung finden. Bildungsstandards sollen dieses Missverhältnis positiv beeinflussen und die wichtigen Elemente schulischer Entwicklungsprozesse in den Mittelpunkt stellen. (Vgl. BMBF)

»Sie stellen hierfür eine Sprache und ein analytisches Raster zur Verfügung, das geeignet ist, kontinuierliche Lernprozesse über Jahrgangsstufen hinweg zu konzipieren und zu beschreiben.« (BMBF 52)

Die hierfür notwendigen schulischen Abstimmungsprozesse bezüglich eines Erreichens von Standards und einer

Planung von »produktiven« Übergängen und Anschlüssen zwischen Klassenstufen und Schulformen wird eine Entwicklung eines »Schulcurriculum« für ein fachbezogenes Lernen und eine Verbindung der Fächer nach sich ziehen. Folglich hält es die Expertise für »unwahrscheinlich«, dass es neben Bildungsstandards eine dauerhafte Existenz von detaillierten curricularen Vorgaben der Länder geben kann. Dagegen hält sie eine Entwicklung dieser zu »Kerncurricula« für wahrscheinlich. Somit erhalten die einzelnen Schulen mehr curriculare Autonomie, woraus die Möglichkeit einer Berücksichtigung bzw. Abstimmung pädagogischer Bemühungen auf die jeweilige Schülerschaft für eine verstärkt individualisierte Förderung resultiert. Folglich kann ein Erreichen gesteckter »Kompetenzziele« effektiver verfolgt werden. Zudem zwingen gesetzte Mindestanforderungen die Schulen, Verantwortung für eine verstärkte pädagogische Förderung leistungsschwächerer Schüler zu übernehmen. Auf Basis der bereits erläuterten Orientierung der Steuerung des Schulsystems auf den »Output« kommt diesbezüglichen Rückmeldungen aus Leistungsevaluationen und dem »Bildungsmonitoring« eine hohe Bedeutung für schulische Gestaltungsprozesse zu. Hier ist entscheidend, wie die einzelnen Schulen mit den jeweiligen Rückmeldungen über erreichte Schülerkompetenzen und daraus resultierenden Aussagen über Stärken und

2.2.7

Bedeutung von Bildungsstandards

Schwächen schulischer Bemühungen umgehen. Da die Expertise in dieser Konzeption eine gute Möglichkeit der Überprüfung schuleigener pädagogischer Leistungen und einer daran ausgerichteten professionellen Anpassung bisheriger Bemühungen sieht, (Vgl. BMBF) stellt sie fest:

»Schulrückmeldungen sollen [...] an die Kollegien und die Gremien der Schule gerichtet sein, nicht an die Öffentlichkeit.«
(BMBF 53)

Abschließend geht die Expertise auf die Bedeutung ihrer Konzeption für das Bildungssystem ein. Diesbezüglich stellen Bildungsstandards eine Möglichkeit dar, die laut PISA-Studie belegte Bildungsgerechtigkeit in Deutschland zu verringern. Aufgrund einer Implementierung der Standards auf nationaler Ebene wird eine Zielsetzung erkennbar, die eine Schaffung einer vergleichbaren Bildungsqualität und folglich einen Beitrag zu einer gesteigerten »Gleichheit der Chancen auf Bildung« beinhaltet. Zudem prognostiziert die Expertise einen allgemein tiefgreifenden Einfluss von Standards auf das Bildungssystem. So müsse es zu einer Herausbildung neuer Strukturen kommen und neue Herausforderungen für die Unterstützungsarbeit unterschiedlicher Einrichtungen bedeuten. (Vgl. BMBF) Zudem komme es u.a. zu einer Umstrukturierung der Aufgabenbereiche der an Bildung Beteiligten:

»Die Rolle nicht nur der Lehrkräfte und der Einzelschulen, sondern auch der Schulaufsicht, der Landesinstitute und anderer Akteure werden sich ändern; Schulbuchverlage werden sich auf einen weniger eng regulierten Markt einstellen müssen; Schulträger werden gefordert sein, Ressourcen zur Einlösung von Standards, vor allem für individuelle Förderung bereitzustellen[...].« (BMBF 54)

Darüber hinaus wertet die Expertise eine Einführung von Bildungsstandards als Signal an die Gesellschaft, nicht nur an die Akteure des Bildungswesens. Die gesamte Gesellschaft habe für eine »systematische Förderung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen Sorge [zu] tragen«. Folglich hätten die Standards das Potenzial, einen umfangreichen politischen und gesellschaftlichen Diskurs bezüglich des Themas Bildung, ihrer Bedeutung und Inhalte anzustoßen. (Vgl. BMBF)

2.2.8

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Reaktionen

Am 18. Februar 2003 wurde in Berlin die Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« offiziell vorgestellt. In der Folge kam es zu zahlreichen Einschätzungen und Meinungsäußerungen bezüglich des Konzepts der Experten-Gruppe.

Die zu dieser Zeit amtierende Bildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) begrüßte die Expertise und wies auf den »zwischen Bund und Ländern bestehenden Konsens über die Einführung national verbindlicher Bildungsstandards« (BMBF 178) hin. Darüber hinaus unterstrich sie ihre Zustimmung zu Kernpunkten des Gutachtens, welche »aus Sicht des Bundes von besonderer Bedeutung« seien. In diesem Zusammenhang nannte sie die Ergebnisorientierung der Steuerungsbemühungen und die Konzeption der Standards als »Kompetenzstandards«. Diese Bildungsstandards, die auf Kompetenzmodellen fußen, würden die Grundlage einer gesteigerten individuellen Förderung darstellen. Sie seien ein wichtiger Bestandteil einer »größtmögliche[n] individuelle[n] Förderung anstelle von Selektion« (BMBF 178). Sie wies darauf hin, dass es notwendig sei, darauf zu achten, Bildungsstandards »nicht mit individuellen Leistungsüberprüfungen in Form von Noten und Zentralprüfungen [zu] verwechsel[n]«. (BMBF 179) Sie befürwortete die in der Expertise vorgesehene stärkere Eigenorganisation und Verantwortung der Schulen. Hierbei ginge es darum, dass die Schulen »erheblich mehr Entscheidungs- und Gestaltungs-

möglichkeiten« erhalten. (BMBF 179) Darüber hinaus sei eine »entsprechende Qualifizierung der Lehrenden« und eine ausgeprägte Kommunikationskultur innerhalb der Schulen nötig. Mit Hilfe der bildungspolitischen Umstrukturierung und einer aus dieser resultierend gestärkten Partizipation der Lehrer am Entwicklungsprozess schulischer Bildungsrealitäten sah Frau Bulmahn zudem Potenziale eines Aufwertungsprozesses des Lehrerberufs. Laut Bulmahn »wird der Lehrberuf [...] an Attraktivität und Ansehen erheblich gewinnen.« (BMBF 179) Desweiteren müsse der Empfehlung der Expertise zur Einrichtung einer »Agentur« auf nationaler Ebene gefolgt werden, die für eine Vernetzung regionaler Kompetenzen und die Einhaltung von »Qualitätsmaßstäben« Sorge tragen soll. Diesbezüglich sei ein Mitwirken von Bund, Ländern und gesellschaftlichen Gruppen wichtig. Den Aufbau einer solchen Agentur bezeichnete Bulmahn als einen der »wichtigsten Aspekte der vorliegenden Studie – die [sie] mit Nachdruck unterstützen« (BMBF 180) wolle. (Vgl. BMBF) Dem fügte sie hinzu:

»Deswegen möchte ich noch einmal den Ländern die finanzielle Unterstützung des Bundes bei der Gründung einer Agentur für die Entwicklung von Standards und Evaluation anbieten.« (BMBF 180)

Auf dieses Angebot des Bundes reagierte die damalige⁵² Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) Karin

Wolff zurückhaltend. Die die Frankfurter Rundschau schrieb am 19. Februar 2003:

»Wolffs Antwort: Die Länder hätten sich längst darauf geeinigt, eine Agentur zu gründen. Ob sie den Bund und sein Geld dabei haben will, ließ die Wiesbadener Ministerin offen.« (BMBF 210)

Im Grundsatz äußerte sie sich überwiegend positiv über die Arbeit der Expertengruppe. So »freue« sie sich, dass diese es geschafft habe, »rechtzeitig« ein Gutachten zu erarbeiten, das als Grundlage der weiteren Erarbeitung von Bildungsstandards dienen könne. Sie wies darauf hin, dass die Kultusministerkonferenz bereits 2002 in speziellen Fachkommissionen mit der Erarbeitung von Standards begonnen habe. Diese setzen sich laut Wolff aus Personen der Schulpraxis, Fachdidaktik und Mitarbeitern der Landesinstitute zusammen. Hierfür sei die Expertise eine erste Evaluationsmöglichkeit der bisher geleisteten Arbeit an dieser »zugegeben schwierigen Aufgabe« (BMBF 184).

»Deswegen empfehle ich ganz besonders den Fachkommissionen die Lektüre der Expertise, expliziert sie doch unter anderem Kriterien für gute Standards. Ich weiß aber auch, dass in den Fachkommissionen bereits eine Reihe von Fragen an die Wissenschaft aufgelaufen ist. Auch hier möchte ich dazu ermutigen, die Antworten in der Expertise zu suchen« (BMBF 184)

Desweiteren interpretierte die Ministerin die Erkenntnisse der Expertise als Bestätigung der bereits eingeschlagenen Richtung der bisherigen bildungspolitischen Handlungsweise der Kultusminister und der Länder. Es wäre nun Dank des Gutachtens möglich, »aufgeklärter« an einer Entwicklung von Bildungsstandards zu arbeiten. Diese seien als »Schlüssel« für eine Verbesserung und Sicherung der Qualität des Unterrichts zu betrachten. Diesbezüglich unterstrich Wolff:

»Eigenverantwortung der Schulen ist ein wesentliches Element, die Qualität von Unterricht zu steigern und zu sichern.« (BMBF 182)

Es gab jedoch einige Empfehlungen der Expertengruppe, deren Berücksichtigung sie für die zukünftige bildungspolitische Arbeit der Kultusministerkonferenz und der Länder zur (Vgl. BMBF) Diskussion stellte. Es müsse geklärt werden, ob man gegen die Empfehlung der Expertise Standards für die Jahrgangsstufen der schulischen Übergänge (»Gelenkstellen«) in den Klassen 4, 9 und 10 entwickeln und überprüfen solle. Zudem wies Wolff darauf hin, dass die bisherigen Entwicklungsbemühungen von Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz eine Schaffung von »Regelstandards« vorsähen. Es sei zu überprüfen, ob diese nicht durch »Mindeststandards ergänzt« werden könnten. Innerhalb der Kultusministerkonferenz hätten sich die einzelnen

2.2.8

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Reaktionen

Bundesländer aufgrund einer kurzfristigeren Realisierbarkeit darüber verständigt, vorerst Regelstandards zu entwickeln. Zudem müsse der Vorschlag der Expertengruppe diskutiert werden, dass Kompetenzmodelle Komponenten und Stufen beinhalten sollten. Der Zeitraum, der für die Entwicklung von Standards aufzuwenden sei, berücksichtigte ebenfalls nicht die Empfehlung der Expertise:

»An eine umfassende Nutzung von nationalen Bildungsstandards [...] ist [...] erst etwa ab 2006 oder 2007 zu denken, und auch dann erst nur in wenigen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Die Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards für andere Fächer und für die Sekundarstufe II [...] ist ein längerfristiges Projekt, das weit über 2006/2007 hinausreicht.« (BMBF 143)

Die Fachkommissionen der Kultusministerkonferenz sollen von einer »Steuerungsgruppe«, bestehend aus Fachdidaktikern und Unterrichtsforschern, unterstützt und koordiniert werden, beschrieb der Vorsitzende der Steuerungsgruppe Klaus Karpen. Der Gruppe würde zudem Eckhard Klieme angehören. Im Hinblick auf den Zeitplan der Erarbeitung sagte Karpen:

»Bis Ende 2004 sollen die Standards und Beispielaufgaben vorliegen, noch in diesem Sommer sollen die Entwürfe der Standards für die Fächer Deutsch, Fremdsprache und Mathematik im Sekundarbereich I für den Mittleren Schulabschluss mit der Fachöffentlichkeit und der Abnehmerseite diskutiert werden. (BMBF 191)

reich I für den Mittleren Schulabschluss mit der Fachöffentlichkeit und der Abnehmerseite diskutiert werden. (BMBF 191)

Die zur Zeit der Präsentation der Expertise Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Eva Maria Stange kritisierte die Botschaft der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die »Gelenkstellen des deutschen Schulsystems« (BMBF 204) nicht zu hinterfragen und den Zeitplan zur Entwicklung von Bildungsstandards weiterhin verfolgen zu wollen. »Hartnäckig« stelle Wolff »Ideologie vor Einsicht« und »tabuisiere« angesichts der aus dem Prozess der Entwicklung von Standards zwangsläufig resultierenden Veränderungen im deutschen Bildungswesen die Strukturfrage. Die Kultusministerkonferenz stehe folglich weiterhin zu einer frühen Selektion innerhalb der Schülerschaft, die sie als problematisch bezeichnete. Die GEW-Vorsitzende »appelierte« an die Kultusminister bezüglich der Bemessung eines »angemessenen« Zeitrahmens für die Entwicklung der Bildungsstandards dem Rat der Gutachter zu folgen. Zudem unterstrich sie den wichtigen Aspekt der Akzeptanz der zu erarbeitenden Standards. Hierfür sei eine Partizipation »aller Beteiligten – gesellschaftlichen und beruflichen Gruppen« am Erarbeitungsprozess vonnöten. Desweiteren sagte Stange, dass sie die Expertise grundsätzlich »begrüß[e]« und bezeichnete sie als eine »gute Grundlage für die

verstärkte individuelle Förderung in unserem Schulsystem« (BMBF 2003). Zudem äußerte Sie ihre Zustimmung zu der Erkenntnis der Expertengruppe, dass Bildungsstandards nicht für eine Verschärfung des individuellen Leistungs- und Selektionsdrucks auf Schülerinnen und Schüler konzipiert werden sollen. Auch aus der Sicht der Gewerkschaft dürften Bildungsstandards nicht für eine individuelle Benotung, Zertifizierung und Auswahl, noch für die Zentralisierung von Prüfungen genutzt werden. Desweiteren betonte Stange, dass man die Standards nicht für Schulrankings »aus-schlachten« dürfe.

Die Arbeitsgruppe Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion, vertreten durch den zu dieser Zeit⁵² amtierenden bildungs- und forschungspolitischen Sprecher Jörg Tauss und dessen damaligen stellvertretenden bildungs-politischen Sprecher Ernst-Dieter Ross-mann, äußerte sich positiv bezüglich der Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«. Sie »begrüßt[en] diese Initiative« und bezeichneten sie als eine »funktionierende Alternative« zum »Dickicht an Detailregelungen«. Desweiteren äußerten sie ihre Zustimmung zu der Errichtung einer »Evaluationsagentur« und betonten, dass die Expertise ausdrücklich von einer Verwendung von Bildungsstandards für die Benotung von Schülern oder »simple Schulrankings« abrät. Aus der Perspektive der AG Bildung und Forschung sei es wichtig, dass es nicht zu einer Schaf-

fung neuer »Kriterien für die Auslese von Schülerinnen und Schülern« komme. (Vgl. BMBF) Zudem wiesen sie darauf hin:

»unsere Schulen dürfen nicht in eine Konkurrenz-situation nach dem Motto ›survival of the fittest‹ gebracht werden.«
(BMBF 200)

Auch der Aspekt einer im Konzept der Expertise vorgesehenen Stärkung schulischer Eigenverantwortlichkeit und der hierfür nötigen Schaffung größerer »Freiräume« sei positiv zu bewerten. Hierfür seien zukünftig ebenfalls »mehr Unterstützung und Beratung« nötig, so die Arbeitsgemeinschaft.

Auch Grietje Bettin, zur Zeit der Präsentation der Expertise bildungspolitische Sprecherin der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen, äußerte sich erfreut über das vorgestellte Gutachten der Expertengruppe. So sei

»endlich eine vernünftige Blaupause für die Reform des deutschen Schulsystems«
(BMBF 2001)

entwickelt worden. Sie betonte in diesem Zusammenhang die für dieses Konzept notwendige gestärkte Freiheit schulischer Arbeit und »Entrümpel[ung]« der Curricula. Folglich könne sich die bildungspolitische Rolle des Staates auf eine »Qualitätskontrolle« schulischer Arbeit beschränken. In Verbindung mit der Einführung nationaler Bildungsstandards formulierte Bettin zugleich einige

2.2.8

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Reaktionen

Forderungen. In Berufung auf die in Artikel 72 Absatz 2 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland festgeschriebene Schaffung »gleichwertiger Lebensverhältnisse« (GG 19) solle es mit Hilfe der Standards zu einer Sicherung vergleichbarer Leistungen kommen. Desweiteren müsse eine »unabhängige nationale Qualitätsagentur« eingerichtet und darauf geachtet werden, dass die Bildungsstandards »kein trojanisches Pferd für zentrale Prüfungen« werden. Die Standards müssten statt als Mittel zur Auslese als »Instrument einer differenzierten Diagnose« eingesetzt werden. Es sei wichtig, dass die Evaluationen auf Basis der Bildungsstandards »keine Konsequenzen für den Werdegang der Schülerinnen und Schüler« haben können.

Der zu dieser Zeit⁵² amtierende bildungspolitische Sprecher der FDP-Bundestagsfraktion Christoph Hartmann »begrüßt[e]« die Arbeit der Expertengruppe. Er bezeichnete die Expertise als »ersten Schritt in die richtige Richtung« (BMBF 202) und betonte, dass das Konzept nun »schnell in Taten« umgesetzt werden müsse. Zudem äußerte Hartmann ebenfalls seine Zustimmung zur Einrichtung einer unabhängigen Qualitätsagentur. (Vgl. BMBF) In diesem Zusammenhang benannte er die Erwartungen, welche die FDP-Bundestagsfraktion von Bildungsstandards hätte:

»Wir erwarten dadurch nicht nur eine deutschlandweite Verbesserung der Bil-

dungssituation, sondern insbesondere die Verbesserung der Ausgangssituation für die internationale Wettbewerbsfähigkeit unseres Bildungssystems.« (BMBF 202)

Deutlich sprach sich Hartmann hierbei für eine Schaffung von bundesweiten »Mindestanforderungen« aus und richtete zugleich einen klaren Apell an die einzelnen Bundesländer:

»Das Herumreiten auf Länderegoismen schadet den Interessen unserer Kinder!« (BMBF 202)

Es sei nun wichtig, dass Bund und Länder »konstruktiv« zusammenarbeiten würden.

Neben Stimmen aus der Politik und der GEW kam es ebenfalls zu einer ausgeprägten Resonanz von Seiten der Presse. So äußerte sich die Frankfurter Allgemeine Zeitung unter dem Titel »Gelenk schulischer Arbeit« am Folgetag der Präsentation der Expertise positiv über die Arbeit der Expertengruppe. Die Zeitung formulierte ihre Zustimmung zu der Herangehensweise an die Konstruktion des Kompetenzbegriffs.

»Es gehört zu den Stärken der Expertise, dass sie den unterschiedlichen Bedeutungen des Kompetenzbegriffs ein eigenes Kapitel widmet.« (BMBF 207)

Dem fügte die Zeitung allerdings hinzu, dass es sich hierbei um einen »drastische[n] Einschnitt« handle, der auf keine nationalen Erfahrungen aufbauen könne. Es bleibe demnach abzuwarten, welche Veränderungen sich in den Ergebnissen der nächsten PISA-Studie abzeichnen würden. In einem weiteren Artikel der selben Ausgabe unter dem Titel »Wende in der Schulpolitik« sprach sich die Frankfurter Allgemeine Zeitung für die Schaffung einer unabhängigen Agentur zu Weiterentwicklung und Überprüfung der Standards aus. Zudem müsse sich »endlich« der so häufig angekündigte »Wettbewerb zwischen den einzelnen Bundesländern um die besten Wege zum Ziel« (BMBF 205) durchsetzen.

Der Tagesspiegel vom 19. Februar 2003 zeigte sich in seinem Artikel unter dem Titel »Lernen nach Norm« überrascht bezüglich der Reaktion von Karin Wolff auf die Einrichtung einer unabhängigen Bildungsagentur auf Bundesebene. »Wider erwarten« habe sie diesen Vorschlag der Expertise im Grundsatz nicht abgelehnt. Ein zentrales zu beseitigendes (Vgl. BMBF) Hindernis auf dem Weg zu einer erfolgreichen Nutzung nationaler Bildungsstandards sah die Zeitung zudem in einer nötigen Anpassung der Lehrpläne und Vorschriften.

»Wenn die Länder nicht einen nennenswerten Teil ihrer Lehrpläne und der Fülle anderer Vorschriften für die Schulen zu-

rücknehmen, werden die Bildungsstandards nur ein weiterer Stein in dem schon heute erdrückenden Berg von Vorschriften werden.« (BMBF 213)

Unter Berufung auf den Bildungsexperten Klaus Klemm⁵³ bekräftigte der Artikel »Wendemanöver in stürmischer See« der Frankfurter Rundschau vom 26. Februar 2003 die Empfehlungen der Expertise und die Forderung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft nach einem angemessenen Zeitrahmen für die geplanten Veränderungen im Bildungswesen. »Reformen dieser Größe brauchen Zeit« (BMBF 222) Darüber hinaus unterstrich Professor Hans-Günter Rolff⁵⁴ die tiefgreifende Bedeutung dieser Reformen und wies darauf hin, dass hierfür ein sehr hohes Maß an Unterstützung notwendig sei.

»Ein radikaler Paradigmenwechsel braucht radikal viel Unterstützung« (BMBF 223)

Desweiteren unterstützte er die Expertise in ihrer ausdrücklichen Empfehlung, Bildungsstandards nicht für »Rankings« zu nutzen und bezeichnete das Gutachten allgemein als »fortschrittlich und problemorientiert« (BMBF 223). (Vgl. BMBF)

Ich halte das Konzept der Expertise für schlüssig und grundsätzlich mit dem in dieser Diplomarbeit entwickelten Bildungsbegriff vereinbar. Es kann m.E. die Grundlage für eine tatsächliche Verbesserung der Bildungsbemühungen an

2.2.8

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Reaktionen

deutschen Schulen sein. Den durch die Expertengruppe betonten Ausschluss einer Nutzung der Bildungsstandards für die Einordnung einzelner Schulen in (frei einsehbare) Ranglisten oder eine individuelle Schülerbewertung halte ich

für richtig und wichtig. Auch die Berücksichtigung empirisch schwer messbarer Aufgabenbereiche schulischer Bildung, wie z.B. die Vermittlung von Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen ist als eine besondere Stärke dieses Gutachtens zu bewerten. Die Expertise stützt sich auf den Kompetenzbegriff des bedeutenden deutschen Psychologen Franz Emanuel Weinert. Laut Weinert stellen Probleme den Ursprung der Herausbildung von Kompetenzen dar. In der Expertise kommt es allerdings zu der Entwicklung einer Typologie von Kompetenzen, ohne eine tatsächliche Benennung der Probleme an denen sich Kompetenzen bilden können, was eine Verengung des Kompetenzbegriffs Weinerts bedeutet. Die Verschiebung der Problembenennung auf die Länder bzw. das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) ist demnach kritisch zu bewerten. Ob dieses Vorgehen aus einer Entscheidung der Expertengruppe oder des Auftraggebers (BMBF) resultierte ist allerdings nicht bekannt.

2.2.9

Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

Am 04. Dezember 2003 wurde das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) auf Basis der Arbeit in der Kultusminister-Amtschefskommission »Qualitätssicherung in Schulen« mit der institutionellen Anbindung an die Humboldt-Universität zu Berlin (Philosophische Fakultät IV) gegründet. Bereits am 02. Dezember 2003 war der erste Institutsdirektor Prof. Dr. Olaf Köller ernannt worden.⁵⁵ In der Folge kam es am 27. Februar 2004 zur Anerkennung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen als »An-Institut« durch den Akademischen Senat der Humboldt-Universität zu Berlin. Finanziert wird das Institut entsprechend dem »Königsteiner Schlüssel« von den 16 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Das IQB wurde als »vorrangig« wissenschaftliche Einrichtung konzipiert. Aufgrunddessen traf die Kultusminister-Amtschefskommission die Entscheidung diese an eine deutsche Universität anzugliedern. (Vgl. IQB B)

Zentrale Aufgaben des Instituts sind die Unterstützung der Bundesländer in ihren Bemühungen einer qualitativen Sicherung und kontinuierlichen Weiterentwicklung der allgemeinbildenden Schulen des deutschen Bildungswesens. (Vgl. IQB A) Diesbezüglich werden nationale Bildungsstandards als »wichtiges Instrument« benannt, um pädagogische Anstrengungen dokumentieren und bewerten, sowie ein »langfristiges Qualitätsmanagement« ermöglichen zu können. (Vgl. IQB C) Demzufolge kommt es innerhalb des IQB zu einer Weiter-

entwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung dieser Standards. Dies geschieht auf Basis einer intensiven Koordination mit den einzelnen Bundesländern und einer Zusammenarbeit mit »etablierten nationalen und internationalen Forschungseinrichtungen, Verbänden und Institutionen« des Fachgebiets der schulischen Bildung. (Vgl. IQB A)

In diesem Zusammenhang kommt es zu einer Erarbeitung umfangreicher »Aufgabensammlungen und Operationalisierungen« auf Basis von Bildungsstandards. Desweiteren werden Kompetenzmodelle entwickelt, welche als Teil der Standards in Bezug auf bestimmte Fächer »konkret« beschreiben, »welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen zu einem definierten Zeitpunkt erreicht haben sollen« (IQB C). Für eine tatsächliche Einstufung des Erfolgs der Schüler beim Erreichen von Kompetenzen werden Vergleichsaufgaben erarbeitet und »computergestützte Test-, Auswertungs- und Rückmeldesysteme« entwickelt. (Vgl. IQB C) Weitere Ziele des Instituts sind die Förderung einer Heranführung der deutschen Schülerleistungen an ein internationales Leistungsniveau, die Stärkung eines länderübergreifenden Austausches und die Arbeit an einer »Verbesserung der Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungswesen« (KMK). (Vgl. KMK) Dies geschieht vor einem wissenschaftlichen Hintergrund der Bereiche »pädagogisch-psychologische Diagnostik« (IQB C) und einer »Lehr-/Lernforschung

im Schnittbereich zwischen Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Psychologie« (IQB C). (Vgl. IQB C) Das IQB beschäftigt sich erkennbar mit der Bildungsvergleichsforschung auf nationaler Ebene. Die internationale Ebene deckt diesbezüglich das Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) ab. Die Ergebnisse der nationalen und internationalen Studien werden daraufhin durch das Forschungsdatenzentrum (FDZ) am IQB für weitere »Re- und Sekundäranalysen« archiviert und dokumentiert. Dies geschieht auf Basis der »Kriterien des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten sowie im Einklang mit den bereits eingerichteten Forschungsdatenzentren« (KMK). (Vgl. KMK)

Endnoten

Nummer 47-55

- 47 z.B. »eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche«
- 48 z.B. »mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen«
- 49 z.B. »Idee der Epochen in der Geschichte, Konzept der Funktion in der Mathematik, Vorstellung von situations- und adressatengerechten Textsorten in den philologischen Fächern«
- 50 z.B. »Lernfähigkeit, problemlösendes und kreatives Denken, Arbeitsorganisation und Kooperation«
- 51 So wäre es z.B. möglich, dass Schulen »Ziele darüber formulieren, welcher Anteil ihrer Schülerinnen und Schüler die höchsten Kompetenzstufen erreichen sollen, und dies in Evaluationen überprüfen.«
- 52 bezieht sich auf den Zeitraum der Präsentation der Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« (Februar 2003)
- 53 »Der Schwerpunkt von Klemms Arbeit liegt in der Bildungsplanung und Bildungsforschung. Klemm ist Mitglied der SPD, die er in schulpolitischen Fragen berät und deren bildungspolitischen Kurs er mitgeprägt hat.« »Klaus Klemm [...] ist seit 1977 Professor für Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung/Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen in Essen. [...] Ab 1972 arbeitete Klemm als Planungsreferent der Universität Dortmund. Von 1973 bis 1977 war er Projektleiter am Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund. Nachdem er 1977 dem Ruf an die damalige Universität Essen gefolgt war, nahm er zwischen 1982 und 1984 sowie zwischen 1994 und 1998 die Funktion des Dekans des Fachbereichs Erziehungswissenschaft wahr. [...] Klaus Klemm war u.a. Mitglied der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages ‚Zukünftige Bildungspolitik‘ (1988-1990), des von der Bundesregierung und den Länderregierungen gemeinsam berufenen ‚Forum Bildung‘ (1999-2001), bis Ende 2006 im wissenschaftlichen Beirat der PISA-Studien sowie im Beirat für die deutsche Bildungsberichterstattung. An der Erstellung des letzten Bildungsberichts (2008) war er beteiligt, bis Mitte 2008 Enquete-Kommission des nordrhein-westfälischen Landtags ‚Chancen für Kinder‘.« (Wikipedia F)
- 54 Hans-Günter Rolff ist Professor am »Institut für Schulentwicklungsforschung« der TU Dortmund. Er war Ende der 60er Jahre Leiter der Unterabteilung Planung des Berliner Schulsenators sowie Mitglied des Experimentalausschusses des Deutschen Bildungsrates. Seit 1970 ist er Professor für Schulpädagogik und Bildungsforschung in Dortmund. (IFS)
- 55 Aktuell wird das IQB von den Direktoren Frau Prof. Dr. Petra Stanat und Herrn Prof. Dr. Hans Anand Pant geleitet. (KMK)

2.3

Konkurrenz und Schule

2.3.1

Quasi-Märkte

Die in Kapitel 1.4 beschriebenen problematischen Entwicklungen in Bezug auf das englische Bildungswesen basieren auf politischen Handlungsweisen von Margaret Thatcher. Im Laufe ihrer Amtszeit nahm sie entscheidenden Einfluss auf das traditionell staatlich organisierte Bildungswesen. In diesem Zusammenhang kam es zu umfangreichen Umstrukturierungen. Das bisher staatliche Monopol bildungspolitischer Steuerung und Planung wurde aufgehoben, eine Zunahme privater Schultträger gefördert und einzelne Schulen erhielten größere eigenverantwortliche Organisationsmöglichkeiten. Diese Bildungspolitik folgte klaren Rationalisierungszielen. Folglich sollte

»ein effektiverer Einsatz der finanziellen und personellen Ressourcen (more efficiency), mehr Wahlmöglichkeiten der Kunden (more choice) und damit auch bessere Leistungsergebnisse (improvement)«

(Zymek 82)

erreicht werden. Darüber hinaus war von diesen politischen Absichten nicht allein das Bildungswesen, sondern ebenfalls das sich bisher in staatlicher Organisation befindliche Sozial- und Gesundheitssystem betroffen. Die aus den politischen Entscheidungen der Margaret Thatcher-Regierung resultierende »Reorganisation« staatlicher Zuständigkeiten auf Basis der genannten Ziele war verantwortlich für die Herausbildung von »Quasi-Märkten«. Diese Bezeichnung wurde durch angel-

sächsische Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler geprägt und bezeichnet eine Implementierung von Marktelementen bei gleichzeitiger Wahrung einiger »staatlich-bürokratische[r] Steuerung[s]elemente« nach diesem Vorbild. (Vgl. Zymek 82) Das Modell sah im Bezug auf das englische Bildungswesen die Schaffung eines Systems von Anreizen (»incentives«) vor. Auf diese Weise sollten die einzelnen Schulen im Hinblick auf ihre »finanziellen und personellen Ressourcen« eine Qualitätsentwicklung ihrer schulischen Arbeit vorantreiben. Wie erfolgreich diese Anstrengungen waren, sollte in »Ranglisten (league tables)« veröffentlicht werden und es folglich potenziellen Schülerfamilien ermöglichen, ihre Schulwahl auf diese zu beziehen. Auf diese Weise wurde ein verschärfter Wettbewerb forciert, der von einem Kampf um Schülerzahlen geprägt war. Die Schulen gerieten teilweise unter einen enormen Druck, da auf Basis der Anzahl der Schüler einer Schule die zur Verfügung zu stellenden Mittel berechnet wurden. Dies konnte zudem ebenfalls bedeuten, dass Schulen mit zu wenigen Schülern »notfalls« geschlossen werden mussten. (Vgl. Zymek 83) Das Konzept der Quasi-Märkte hatte, wie im Kapitel 1.4 beschrieben, schwerwiegende Folgen für Bildung, Lehrer und Schüler. In Deutschland kam es nie zu einer nennenswerten Herausbildung echter Quasi-Märkte. Lediglich zwei Elemente dieses Modells fanden Einzug in das deutsche Bildungswesen. Auch in

Deutschland kam es zu einer gesteigerten Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schulen. Zudem verständigten sich die 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, auf die Entwicklung und Einführung nationaler Bildungsstandards und damit auf eine Standardisierung und regelmäßige Evaluation der Unterrichtsarbeit. Folglich wurden hierdurch bildungspolitische Spielräume der Länderregierungen eingeschränkt. Ein zentraler deutsch-englischer Unterschied bildungspolitischer Entscheidungen bezüglich einer Schaffung schulischer Konkurrenz stellt der in Deutschland ausdrückliche Ausschluss einer Veröffentlichung von Ergebnissen der nationalen und internationalen Vergleichsstudien, »Lernstandserhebungen« und zentralen Abiturprüfungen im Bezug auf einzelne Schulen dar. Folglich ist es in Deutschland grundsätzlich nicht möglich, nach dem Prinzip englischer Quasi-Märkte eine Schulwahlentscheidung zu treffen. Dies stellt einen entscheidenden Unterschied zwischen den Bildungssystemen Englands und Deutschlands im Bezug auf einen schulischen Verteilungswettbewerb dar.

(Vgl. Zymek 86)

»Das traditionelle deutsche Schulsystem, wie es im 19. Jahrhundert entwickelt worden ist, etablierte Strukturen und Prinzipien, die institutionell, politisch und mental fest verankert sind und eine Ersetzung durch das angelsächsische Modell – zumindest heute – zu einer wenig realistischen schulpolitischen Strategie machen«

(Zymek 86)

Desweiteren ist eine umfangreiche Zunahme von allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft aufgrund »verfassungsrechtliche[r] und nun auch demographische[r] Gründe« (Zymek 86) ebenfalls nicht zu erwarten. (Vgl. Zymek 86)

Es muss allerdings mindestens auf ein Beispiel hingewiesen werden, das abseits kultusministerialer und bundes-schulpolitischer Handlungskonsense auf Basis föderaler bildungspolitischer Unabhängigkeiten eine Schaffung schulischer Konkurrenz ähnlich dem Modell der Quasi-Märkte erkennen lässt. Unter dem Titel »Berlin zwingt Schulen zum Wettbewerb« berichtete die »Zeit« am 25. November 2010 von einem bildungspolitischen Vorhaben des Berliner Bildungssenators Jürgen Zöllner. Dieser plane neben der Einführung einer Fortbildungspflicht für Lehrer und einer verstärkten Würdigung einzelner Schülerleistungen eine Veröffentlichung der Ergebnisse von Vergleichstests einzelner Schulen. Diese bildungspolitische Handlungsweise folgt dem problematischen Vorbild englischer Bemühungen, mit Hilfe einer Druckerhöhung auf Schulen, die Qualität dieser zu steigern.

(Vgl. Zeit)

2.3.1

Quasi-Märkte

»Er wolle [...] einen >Dreiklang< aus Hilfen, Vorgaben und Transparenz an den Schulen schaffen, sagte Zöllner« (Zeit)

Dieses durch Zöllner als Qualitätsoffensive bezeichnete Vorhaben beinhaltet eine Offenlegung der Ergebnisse aller zentralen Prüfungen und der Schulinspektionsberichte. Allerdings will der Schulsenator diese Maßnahmen offensichtlich nicht ohne einen demokratisch-legitimierenden Rückhalt umsetzen. Demzufolge forderte er laut des Artikels der »Zeit« eine »breite Diskussion« über die »Vorschläge«. Mit dem beginnenden Jahr 2011 wolle er jedoch bereits eine Entscheidung treffen, »was umgesetzt wird«. Kommt es zu einer überwiegenden Zustimmung der geplanten Veröffentlichung schulspezifischer Leistungsdaten, sollen Schulen schon »im nächsten Schuljahr« Resultate der Mittleren Abschlüsse und des Abiturs der Öffentlichkeit zugänglich machen. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten der dritten und achten Klassen ein Jahr später auf den Internetauftritten der Schulen einsehbar sein. (Vgl. Zeit) Welche Bedeutung derartige bildungspolitische Strategien für das regionale Bildungswesen Berlin haben können, ist im Kapitel 1.4 dieser Arbeit zu erkennen.



2.3.2

Entwicklungsgeschichte schulischer Konkurrenz

Es muss jedoch ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass trotz eines im deutschen Bildungswesen überwiegenden Fehlens des Modells der Quasi-Märkte nach englischem Vorbild Konkurrenzsituationen zwischen Schulen erkennbar sind. Wie bereits erwähnt, wurden einige Strukturmerkmale der Quasi-Märkte auch innerhalb des deutschen Bildungswesens übernommen. Die diesbezüglich gesteigerte eigenverantwortliche Organisation der einzelnen Schulen und Schulträger eröffnet diesen »beachtliche Spielräume« der Eigenprofilierung unter Berücksichtigung regionaler Bedingungen. Infolgedessen kann es zu einer Herausbildung von Wettbewerbs- und Konkurrenzverhältnissen zwischen einzelnen Schulen und Schulträgern kommen.

Mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert kam es in Deutschland zur Entwicklung eines hierarchischen Systems von Schulformen. Grundsätzlich ermöglichte diese Struktur vorerst keine Konkurrenz zwischen Schulen der verschiedenen Schulformen. Aufgrund der ausgeprägten und offenen Rangordnung dieser und einer damit verbundenen Bevorzugung bestimmter Schulformen gegenüber anderen, kam es zur Ausprägung einer »inneren Dynamik zur Anpassung der niederen und berufsbildenden Schulformen an die hierarchisch privilegierte Schulform, das Gymnasium« (Zymek 87). Diese Sonderstellung des Gymnasiums resultierte aus der Bedeutung des in Aussicht stehenden Abschlusses dieser Schulform für die weitere Berufs-

laufbahn und der Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums. Diese »exklusive« Stellung des Gymnasiums innerhalb des deutschen Bildungswesens sowie die Funktionsfähigkeit des »vertikal gegliederten« Schulsystems ist zudem zurückzuführen auf ein zentrales Moment schulischer Konkurrenz überhaupt – die Wahloption der Eltern. Die Souveränität der elterlichen Schulwahl wurde im Dezember 1972 durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Zulässigkeit der »Einführung der obligatorischen Förderstufe im Lande Hessen« (BVerfGE 34, 165 (165)) gestärkt. Eltern hatten beim Bundesverfassungsgericht Klage eingereicht, da sie aufgrund der geplanten bildungspolitischen Veränderungen ihr »Elternrecht« eingeschränkt sahen. In der Urteilsbegründung⁵⁶ verwiesen die Richter u.a. darauf, dass eine staatliche »Bewirtschaftung des Begabungspotenzials« (BVerfGE 34, 165 (184)), der Kinder durch z.B. eine »Festlegung [fester] Übergangsquoten« (Zymek 87) nicht mit dem deutschen Verfassungsrecht vereinbar sei. Das Schulwesen müsse den Schülerfamilien Wahlmöglichkeiten offenhalten und die »Sozialvorstellungen der Familie« (BVerfGE 34, 165 (184)) respektieren. (Vgl. Zymek)

»Die offene Privilegierung des Gymnasiums und die starke verfassungsrechtliche Stellung der Eltern führten im Zusammenhang des berufs- und sozialstrukturellen Wandels während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem historisch neuartigen Verteilungswettbewerb zwischen den Schulformen« (Zymek 88)

In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts war von einem Großteil der Eltern in Deutschland ein Schulbesuch ihrer Kinder nach der schulischen »Pflichtzeit« nicht vorgesehen. Vor diesem Hintergrund waren die verschiedenen Aufgaben der Schulformen des vertikal gegliederten Schulsystems sichergestellt. Mit den Entwicklungen der folgenden Jahrzehnte, dem »berufsstrukturellen Wandel« und der »Bildungsexpansion«, kam es zu einem umfangreichen Perspektivwechsel innerhalb der Gesellschaft. Ein neues gesellschaftliches Bildungsbewusstsein konstituierte sich, das keine »Hemmschwellen« gegenüber einem Gymnasial- und Universitätsbesuch mehr kannte. Die Entscheidung der Schulwahl vor dem Hintergrund einer Wahrung aller weiterführenden Bildungswege rückte nun in den Mittelpunkt. Von dieser Situation profitierten vor allem die Gymnasien und Gesamtschulen, welche den Bedürfnissen des neuen Bildungsbewusstseins gerecht werden konnten. Sie wurden folglich zu den »Gewinnern« des auf »rationale[n] Wahlentscheidungen« der Schülerfamilien basierenden Verteilungswettbewerbs der unterschiedlichen Schulformen. (Vgl. Zymek)

»Der so geartete Wettbewerb zwischen den Schulformen des (west-)deutschen Schulsystems wurde seit Mitte der 1970er Jahre durch die verschiedenen Dimensionen des demographischen Wandels verschärft«
(Zymek 88)

Zwischen Mitte der 70er und Mitte der 80er Jahre sanken die Einschulungszahlen der deutschen Grundschulen im Durchschnitt um rund 50%. Vor dem Hintergrund einer »dramatisch schrumpfende[n]« Schülerschaft und einem veränderten Bildungsbewusstsein verschärften sich die Rahmenbedingungen des Verteilungswettbewerbs, unter denen sich das Gymnasium schließlich als erfolgreichste Schulform behaupten konnte. Dagegen entwickelte sich die Hauptschule von einer Schulform »der großen Mehrheit der Kinder zu der Schulform einer schrumpfenden Minderheit« (Zymek 89). Desweiteren kam es vor allem in den Hauptschulen zu einer Einschulung überdurchschnittlich vieler Kinder aus »Zuwandererfamilien«, was eine »historische Tendenz zu Vermeidungswahlen [...] weg von der Hauptschule« (Zymek 89) verursachte.

2.3.3

Geografische und soziale Bedingungen

Diese allgemein-nationale Perspektive auf die sekundarschulische Wettbewerbssituation in Deutschland lässt allerdings die regionalen Zusammenhänge, die »konkreten geographischen und sozialen Räume« unbetrachtet. Die Zunahme der individuellen Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schulen für die Organisation und Konzeption ihrer pädagogischen Arbeit ermöglicht einen Rückzug der Landesregierungen und Ministerien aus der Schulentwicklung. Diese beschränkt sich nun überwiegend auf die »Verabredung« von Bildungsstandards und dessen Evaluation.

(Vgl. Zymek)

»Aber damit werden die konkreten Konkurrenzverhältnisse zwischen Schulen, Schulträgern und Gemeinden verdrängt und die Bearbeitung der sozialen Folgen für die Verlierer in diesem Wettbewerb einigen Schulen und den lokalen Behörden aufgebürdet.«

(Zymek 89)

Mögliche Wettbewerbssituationen zwischen einzelnen (allgemeinbildenden) Schulen werden von zahlreichen regionalen und lokalen Gegebenheiten bedingt. Die Anzahl der Schulen einer Region und eines Ortes sowie die hier vorherrschende Angebotsvollständigkeit an Schulformen haben einen Einfluss auf regionale und lokale Wettbewerbsbedingungen. In diesem Zusammenhang sind »heute sicher in erster Linie« die Ortsgröße sowie bildungspolitische Entscheidungen auf Landes- und kommunaler Ebene zu be-

rücksichtigen. Das Spektrum an Schulformen in einem Ort oder einer Region ist zudem abhängig von der »Zulassung von Gesamtschulen als vierter Regelform des Schulsystems in der Landesgesetzgebung« (Zymek 89) und der lokal sehr heterogenen Ausprägung von Bestrebungen eines Ausbaus dieser Schulform als Teil des kommunalen Sekundarschulangebots. Dieser Zusammenhang ist ebenfalls übertragbar auf eine mögliche Konkurrenzsituation bezüglich Schulformen unter nicht-staatlicher Trägerschaft wie z.B. konfessionellen Grund- und Hauptschulen, privaten Ersatzschulen, Waldorfschulen und »Reformschulen«. Diese sind ebenfalls von einer staatlichen Förderung auf Basis landespolitischer Entscheidungsprozesse und von einer Unterstützung durch »örtliche Initiativen« abhängig. Ein weiterer kommunalpolitischer Aspekt der Beeinflussung einer möglichen regionalen und lokalen Konkurrenz um potenzielle Schüler stellt die individuelle Festlegung von »Schuleinzugsbereichen« bzw. »Zügigkeiten« einzelner Schulen dar. Innerhalb einer Stadt oder eines Ortes kann es somit zu einer Definition spezifischer Einzugsbereiche bestimmter Schulen oder einer Freigabe der Schulwahl für das gesamte Stadt- oder Ortsgebiet kommen. Ebenfalls in den Kommunen können Zügigkeiten einzelner oder aller Schulen beschränkt werden. Vor diesem Hintergrund entwickeln sich die Bedingungen einzelner Schulen für eine mögliche An- bzw. Abwerbung potenzieller Schüler.

»Die kommunalen Schulmärkte sind jeweils spezifisch regulierte Märkte.«

(Zymek 90)

Der Ort, an dem eine Schule lokalisiert ist, stellt einen weiteren zentralen Einfluss auf die Gegebenheiten einer möglichen Konkurrenzsituation zwischen einzelnen Schulen um Schüler dar. In diesem Zusammenhang können Standorte in kleineren Gemeinden, Stadtteilen im Randbereich von Städten oder Vororten als vorteilhaft bezeichnet werden. Es ist darüber hinaus möglich, dass der Standort einer Schule verantwortlich für eine schulische Konkurrenzlosigkeit ist. Dagegen müssen Schulen, welche z.B. im Zentrum einer Stadt oder in einem Ballungsraum lokalisiert sind, meist mit zahlreichen anderen Schulen um potenzielle Schüler konkurrieren. Folglich ist vor allem im »Kernbereich« von Großstädten ein Verteilungswettbewerb um Schülerzahlen, der für einzelne Schulen ebenfalls existentielle Relevanz erhalten kann, möglich. Hier konkurrieren nicht selten mehrere Schulen der gleichen Schulform um möglichst hohe Einschulungszahlen.

Unter einer historischen Perspektive können die Gymnasien vieler Städte auf eine lange Schultradition verweisen. Sie waren früher meist die alleinige Bildungseinrichtung einer Stadt und konnten demnach unter Ausschluss eines Verweilungswettbewerbs Schüler aus dem gesamten Stadtgebiet, teilweise sogar aus dem »weiteren Umfeld« rekrutieren. Während der 70er und 80er

Jahre kam es schließlich zu einer Errichtung von Gymnasien in den Stadtteilen, die bisher keine schulischen Angebote im gymnasialen Bereich vorweisen konnten. Folglich entwickelte sich ein Verteilungswettbewerb, in dem die traditionsreichen Institutionen einen Großteil ihrer bisherigen Schülerschaft verloren. (Vgl. Zymek)

»Es sind diese Gymnasien, die in der historisch neuen Konkurrenzsituation durch besondere curriculare Profile weiterhin eine Schülerschaft aus dem ganzen Stadtgebiet und dem Umland anzuziehen versuchen, die also in ihrer besonderen Wettbewerbssituation zu pädagogischen Innovationen gezwungen sind.«

(Zymek 90, 91)

Es muss jedoch betont werden, dass eine verschärfte Wettbewerbssituation zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen keinesfalls »automatisch« schulische Innovationsprozesse oder eine gesteigerte Angebotsvielfalt nach sich ziehen. In der Regel ist es genau umgekehrt:

»Die Konkurrenzsituation führt zu ›Imitationslernen und Rivalitätsdruck‹« (Zymek 91)

Aufgrund eines erhöhten Konkurrenzdrucks kommt es vermehrt zu einer schulischen Orientierung an der Konkurrenz, anstatt die Schüler und ihre Bedürfnisse im Zentrum der Aufmerksamkeit zu halten. Aus diesem Verhalten der Schulen resultiert ein »Prozess der Angleichung«. Diese Konkurrenzsitu-

2.3.3

Geografische und soziale Bedingungen

tuation, die u.a. durch den schulischen Standort, das Schulrecht, bildungspolitische Handlungsstrategien der Länder und Kommunen sowie den »urbanen Strukturwandel« bedingt wird, erfährt durch die »spezifische soziale Struktur des Umfelds« einer Schule eine weitere »entscheidende« Verzerrung. Jeder Ort oder Stadtteil weist bestimmte sozioökonomische Bedingungen auf, welche bezüglich der Entwicklungschancen einer Schule vor- oder nachteilhaft sein können. Ist eine Schule in einem sozial privilegierten Stadtteil oder Vorort lokalisiert, ergeben sich daraus »ohne besondere Anstrengungen« schulische Attraktivitäts- und Qualitätsvorteile, die von Schulen an Standorten mit ausgeprägten »Belastungsfaktoren« nicht erreichbar sind. (Vgl. Zymek)

»Im privilegierten Sozialraum einer Schule sind ökonomische, soziale und kulturelle Qualitäten konzentriert, die sich gegenseitig verstärken.« (Zymek 91)

Die Verteilungskonkurrenz zwischen den einzelnen Schulformen wurde in den letzten Jahrzehnten vor allem durch den »sozialstrukturell[en] und demografischen Wandel« verstärkt. Die Veränderungen verursachten einschneidende Struktur- und Funktionsanpassungen unter den Sekundarschulformen. Diese Situation findet eine weitere Verschärfung durch eine gesteigerte Konkurrenzfähigkeit der Schulen in der »engeren und weiteren Umgebung« von

Großstädten. Ehemals ländliche Räume haben sich zu »suburbanen Räumen« entwickelt. Die hier lokalisierten Gemeinden weisen nun eine wirtschaftliche Struktur von Klein- und Mittelstandsunternehmen auf und dienen in großem Umfang als Wohnort von Berufspendlern. Solche Gemeinden beinhalten für die dortigen Schulen »günstige Entwicklungschancen«, welche die in Großstädten »oft« übersteigen. (Vgl. Zymek)

»In den größeren [...] Gemeinden des suburbanen Raumes sind inzwischen vielerorts eine Infrastruktur und ein differenziertes Bildungsangebot entwickelt worden, das den großstädtischen Strukturen in nichts nachsteht.« (Zymek 92)

Allerdings sind auch die Schulen in diesen Gemeinden einem Konkurrenzdruck ausgesetzt, der vor allem auf die Bevölkerung und dessen Mobilität zurück zu führen ist. Diese Menschen praktizieren die Mobilität zwischen Wohnort und Arbeitsplatz als »Lebensform« und sind folglich bereit, über die Grenzen der jeweiligen Gemeinde des Wohnorts hinaus, die bestmöglichen Bildungsbedingungen für ihre Kinder zu suchen. In diesem Zusammenhang werden bildungspolitische Bemühungen im suburbanen Raum heute von einer »Standortkonkurrenz« der Gemeinden und einer schulischen Konkurrenz um die Kinder einer »regional mobilen Wohnbevölkerung« umfangreich bedingt.

Desweiteren ist eine existenzielle Ge-

fährdung der Hauptschule als Schulform zu erkennen. Ursächlich hierfür sind zwei »generelle Trends«: der sekulare Rückgang der Geburtenzahlen für Deutschland und der Akzeptanzrückgang gegenüber der Hauptschule als Sekundarschulform. Aus diesem Grund beinhalten bildungspolitische Strategien der Schulentwicklung zahlreicher Bundesländer mit steigender Tendenz

eine Zusammenführung von Haupt- und Realschulen. In der Folge bilden sich zweigliedrige Schulsysteme heraus, dessen neue Schulformen differente Bezeichnungen aufweisen⁵⁷. In den Bundesländern, in denen bildungspolitisch weiterhin auf eine Dreigliedrigkeit des Schulsystems gesetzt wird, »erzwingt der demographische und sozialstrukturelle Wandel eine Transformation von Struktur und Funktionen des Systems« (Zymek 94). Diese Situation wird darüber hinaus durch die beschriebene kommunale Standortkonkurrenz verstärkt. (Vgl. Zymek)

2.3.4

Entwicklungsperspektiven

Der in diesem Unterkapitel beschriebene Entwicklungsprozess lässt erkennen, welche Konkurrenzverhältnisse zwischen einzelnen Schulen und verschiedenen Schulträgern zukünftig zu erwarten sind. Aufgrund eines absehbaren Wirkungsbestands einiger Einflüsse über die nächsten Jahre und Jahrzehnte hinaus, die für den beschriebenen Prozess verantwortlich sind, wird nun

»nach vielen Jahrzehnten des dynamischen Schulsystemausbaus [...] ein Rückbau der lokalen und regionalen Schulangebotsstrukturen konfliktreich zu lösen sein«
(Zymek 94-95)

Dieser Rückbau wird die bildungspolitischen Bemühungen der Kommunen grundsätzlich vor große Herausforderungen stellen und stetige Schulschließungen »unausweichlich« notwendig machen. Größere Kommunen werden trotz eines nötigen Rückbaus weiterhin in der Lage sein, das komplette Schulformspektrum anbieten zu können.

Dies wird jedoch mit »schwierigen kommunalpolitischen Konflikten in jedem einzelnen Fall« (Zymek 95) verbunden sein. Für eine kommunalpolitische Entscheidungsfindung bezüglich der Schließung bestimmter Schulen werden neben »kommunalpolitischen Kräfteverhältnissen« auch »pragmatische Gesichtspunkte«⁵⁸ eine wichtige Rolle spielen. Besonders große Probleme werden diese Entwicklungen allerdings für Schulsysteme kleinerer Gemeinden bedeuten, da es hier häufig jeweils nur eine Schule jeder Schulform, ein unvollständiges Schulangebot oder ausschließlich das Pflichtangebot der Hauptschule gibt. (Vgl. Zymek)

»Angesichts solcher Konkurrenzverhältnisse zwischen Schulen und Schulträgern in konkreten geographischen und sozialen Räumen erscheint das Modell der Quasi-Märkte und die damit verbundene Forderung nach Wettbewerb zwischen Schulen als abstrakt und realitätsfern.«
(Zymek 96)

Endnoten

Nummer 55-58

- 56 Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts: BVerfGE 34, 165 (183), BVerfGE 34, 165 (184): »Der Staat darf daher durch schulorganisatorische Maßnahmen nie den ganzen Werdegang des Kindes regeln wollen. Seine Aufgabe ist es, auf der Grundlage der Ergebnisse der Bildungsforschung bildungspolitische Entscheidungen zu treffen und im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten ein Schulsystem bereitzustellen, das den verschiedenen Begabungsrichtungen Raum zur Entfaltung läßt, sich aber von jeder »Bewirtschaftung des Begabungspotentials« freihält.«
- 57 Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland Pfalz: »Regionale Schule«; Sachsen: »Mittelschule«; Thüringen: »Regelschule«; Sachsen-Anhalt: Sekundarschule; Brandenburg, Bremen: »Oberschule« Saarland: »Erweiterte Realschule«, Schleswig-Holstein: »Gemeinschaftsschule« (Zymek 94)
- 49 »Schulgebäude, Eignung für den Ausbau von Ganztagsangeboten, Altersstruktur der Lehrkräfte und der Schulleitung, Schule als kulturelles Stadtteilzentrum« (Zymek 95)

3.0

Schlüsse für die
Gestaltungsarbeit

3.0

Schlüsse für die Gestaltungsarbeit

Auf Basis der Betrachtungen dieser Arbeit bin ich zu der Erkenntnis gelangt, dass sich die Entwicklung eines visuellen Erscheinungsbildes für die »Große-Stadtschule, Geschwister-Scholl-Gymnasium« nach den Grundsätzen der Transparenz und einer Vermeidung schulischer Konkurrenz richten sollte. Es ist zu erkennen, dass es durchaus sinnvoll sein kann, für eine Schule in staatlicher Trägerschaft ein Logo zu entwickeln. Diesbezüglich sollte es identitätsstiftend sein und eine Wiedererkennung sicherstellen. Der Charakter der Logogestaltung sollte nicht primär einer Platzierung innerhalb eines Bildungsmarktes dienen. Es ist erstrebenswert ein Zeichen zu schaffen, dass auf Elemente des Zeitgeists weitgehend verzichtet. Die spezifische Kommunikation der Schule im Bezug auf ihre historische und schultypische Identität steht dagegen im Mittelpunkt der Gestaltungsarbeit. Meine Herangehensweise schließt die Auffassung ein, dass Logos, Zeichen oder Signets durch das weitere Erscheinungsbild und das Verhalten des Unternehmens, der Institution, Organisation oder Person für das es geschaffen wurde geprägt und mit »Leben« erfüllt wird. Die inhaltlichen Kommunikationspotenziale eines Logos werden in diesem Zusammenhang häufig überschätzt. Bildet diese Einschätzung eine Grundlage der Gestaltungsarbeit, schadet das meist der Funktionsfähigkeit des Zeichens als strategisches Element eines visuellen Erscheinungsbildes. Der Charakter eines zu entwickelnden Er-

scheinungsbildes nach dem Vorbild eines Corporate Designs und dessen Kommunikationsstrategien beinhalten demnach einen weitaus umfangreicheren Wirkungshorizont. Wie bereits bezüglich des Logos beschrieben wurde, soll das Erscheinungsbild der Schule nicht primär einer Platzierung innerhalb eines Bildungsmarktes dienen. Dies ist zwar nötig, soll jedoch mit Hilfe einer explizit zurückhaltenden Strategie erfolgen. Das vorgesehene Konzept des Erscheinungsbildes der Schule sieht eine Ausrichtung nach innen und außen vor, wobei der Schwerpunkt dieser auf einer Kommunikation nach innen liegt. Hierbei sollen die Lehrer der Schule u.a. in ihrer Vermittlung, was Schule und Bildung ausmacht und welche Bedeutung ihr über eine ökonomische Perspektive hinaus zukommt, unterstützt werden. Es soll Transparenz und Motivation geschaffen und die Identifikation mit der Schule gestärkt werden. In diesem Zusammenhang spielt die Kommunikation der Entwicklungsgeschichte der Schule und dessen spezifische Charakteristika vor allem in Richtung der Schüler eine wichtige Rolle. Auf Basis der bildungspolitisch gewollten Eigenverantwortlichkeit schulischer Arbeit, kann das Konzept des Erscheinungsbildes, der Schule helfen, ihr Profil klar zu kommunizieren und somit für die Rezipienten zu schärfen. Viele dieser Aspekte gelten ebenfalls für die Kommunikation nach aussen, die durch eine Herausstellung bestimmter schulischer Qualitäten ergänzt werden kann. Im Zentrum der

Kommunikationsstrategie des Erscheinungsbildes soll allerdings eine Kommunikation nach innen und zwischen allen am Bildungsprozess Beteiligten stehen.

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

- A** Attac (Attac Gruppe Wismar), (Hg.): »Gats - ist Bildung Ware oder Staatsaufgabe?«, Reader zur gemeinsamen Konferenz von Attac Wismar, dem Fachbereich Wirtschaft der Hochschule Wismar, der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft und der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Wismar, 2004 verwendete Arbeiten:
01. Hachfeld, David: »Wie Bildung zur Ware wird«
 02. Hachfeld, David: »GATS, die schöne neue Welt der Dienstleistungen«
 03. Dürmeier, Thomas/lpsen, Christine: »Unsere Bildung mit dem Rücken zur Wand«
 04. Kleine-Brockhoff, Thomas: »Das Philadelphia-Experiment«
- B** Bauer Michael et. al.: »Wirtschaft heute«, Bonn 2009
- BDI (Bundesverband der Deutschen Industrie e.V.): »Den Weltmarkt für Dienstleistungen öffnen: Neuer Schwung für die GATS-Verhandlungen«, Berlin 2005
 - Beck (Ulrich Beck): »Was ist Globalisierung?« Frankfurt a.M. 1997
 - Bethge Horst: »Krise des Bildungssystems: Privatisierung als Ausweg?« In: Elke Renner, Erich Ribolitis, Johannes Zuber: »Wa(h)re Bildung – Zurichtung für den Profit«, 2004
 - BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.): Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«, Bonn, Berlin 2007, (unveränderter Nachdruck 2009)
 - Borchardt Knut: »Globalisierung in historischer Perspektive«, München 2001
 - BPB (Bundeszentrale für politische Bildung), (Hg.): »Aus Politik und Zeitgeschichte«, Bonn 2005
Darin der Philosoph und wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut für Sozialforschung der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt a. M. Dr. Martin Hartmann: »Das Unbehagen an der Gesellschaft«
 - BRIT School A: www.brit.croydon.sch.uk/page/?title=Mission+Statement&pid=189
(02.01.2011, 18:56 Uhr)
 - BRIT School B: www.brit.croydon.sch.uk/page/?title=The+School&pid=2
(05.12.2010, 13:17 Uhr)
 - BRIT School C: www.brit.croydon.sch.uk/page/default.asp?title=Home&pid=1
(05.12.2010, 15:45 Uhr)
 - Butterwegge Christoph: »Krise und Zukunft des Sozialstaates«, Wiesbaden 2006,
(3. erweiterte Auflage)
 - BverwG 2 WD 14.04: Ausschnitt aus dem Urteil des 2. Wehrdienstsenats des Bundesverwaltungsgerichts vom 21.06.2005
- D** Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. »Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland«. Opladen 2003
- DFES (Department for Education and Skills): www.standards.dfes.gov.uk/literacy/publications
(05.11.2010, 19:03 Uhr)
 - Dickhaus Barbara, Christoph Scherrer: »Gutachten zu den potentiellen Auswirkungen der aktuellen GATS-Verhandlungen sowie der europäischen Dienstleistungsrichtlinie auf den Bildungssektor in Deutschland«, FB Gesellschaftswissenschaften Universität Kassel, Kassel 2006

- F** Fritz Thomas, Christoph Scherrer: »GATS: Zu wessen Diensten? - Öffentliche Aufgaben unter Globalisierungsdruck«, Hamburg 2002
- FM NRW (Finanzministerium des Landes Nordrhein-Westfalen): www.ppp.nrw.de/index.php (07.11.2010, 13:17 Uhr)
- G** GATS (General Agreement on Trade in Services): Artikel 1 – »Geltungsbereich und Begriffsbestimmung« (Auszug), im Amtsblatt der EU: »Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen«
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21994A1223%2816%29:DE:HTML> (03.11.2010, 10:25 Uhr)
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft):
http://www.gew-bw.de/Hoffnungstraeger_Bildungsstandards.html (07.01.2011, 11:09 Uhr)
 - GG: (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland): im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch das Gesetz vom 21. Juli 2010 (BGBl. I S. 944) geändert worden ist«
- H** heise (heise online): »Frankreich: Laptop-Projekt an Schulen gilt als gescheitert«, 28.08.2009
www.heise.de/newsticker/meldung/Frankreich-Laptop-Projekt-an-Schulen-gilt-als-gescheitert-753681.html, (12.12.2010, 10:19 Uhr)
- Herder Johann Gottfried von: »Nach Einführung einer Schulverbesserung« in »J.G. von Herder's ausgewählte Werke«, Stuttgart und Tübingen 1844
 - Hirsch-Kreinsen Hartmut: »Lohnarbeit«, in: Andrea Maurer (Hg.): »Handbuch der Wirtschaftssoziologie«, Wiesbaden 2008
 - Humboldt Wilhelm von: »Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König«, Dezember 1809, in Andreas Flitner und Klaus Giel: »Werke in Fünf Bänden«, Band 4, Darmstadt 1993 (unveränderte 4. Auflage)
 - Humboldt Wilhelm von: »Bildung und Sprache - Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken?«, Paderborn 1985
- I** IFS (Institut für Schulentwicklungsforschung): <http://www.ifs-dortmund.de/35.html> (08.01.2011, 16:42 Uhr)
- INSM A (Initiative neue soziale Marktwirtschaft): www.insm-bildungsmonitor.de/2010_faq.html (09.12.2010, 22:08 Uhr)
 - INSM B (Initiative neue soziale Marktwirtschaft): www.insm-bildungsmonitor.de/spc_index.html (10.12.2010, 09:15 Uhr)
 - IQB A: (Institut für Qualitätsentwicklung): www.iqb.hu-berlin.de/institut (07.01.2011, 10:16 Uhr)
 - IQB B: (Institut für Qualitätsentwicklung): www.iqb.hu-berlin.de/institut/Grndung (07.01.2011, 10:14 Uhr)
 - IQB C: (Institut für Qualitätsentwicklung): www.iqb.hu-berlin.de/institut/ziele (07.01.2011, 10:12 Uhr)

Literaturverzeichnis

- K Kant Immanuel: »Über Pädagogik«, Königsberg 1803
- Klieme Eckhard et al.: Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«, Bonn, Berlin 2007, (unveränderter Nachdruck 2009)
 - KMK (Kultusministerkonferenz): www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/iqb.html (07.01.2011, 10:05 Uhr)
 - KMK und BMBF: Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Autorengruppe Bildungsberichterstattung: »Bildung in Deutschland 2010«
 - Kreft Jesco: »Ökonomische Bedeutung von Bildung« in »Gewerkschaften und Spitzenverbände der Wirtschaft als bildungs politische Akteure«, Wiesbaden 2006
 - Krautz Jochen: »Ware Bildung«, München 2007
- M Mertens Klaus, Johannes Siebner: »Schule ist für Schüler da«, Freiburg 2010
- N Nohl Herman: »Handbuch der Pädagogik«, »Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens« (1933), Weinheim 1966
- O OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Berlin Centre): www.oecd.org/document/20/0,3343,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html (08.12.2010, 18:24 Uhr)
- Ofsted Inspection report: »BRIT School for Performing Arts and Technology“, London 2008
- P Pestalozzi Johann Heinrich: »Die Abendstunde eines Einsiedlers« in Heinrich Burgwardt: »Ein Buch für Eltern und Lehrer, besonders für Mütter«, Altona 1846
- R Ribke Juliane: »Üben & Musizieren«, »Anwerfen – Motivation als Motor des Instrumentalunterrichts«, Mainz 2000
- Rollka Bodo et al.: »Kommunikationsinstrument Menschenbild«, Wiesbaden 2011
 - Rosa Hartmut: »Kritik der Zeitverhältnisse« in »Was ist Kritik« von Rahel Jaeggi
 - Röhner Charlotte: »Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik« in »Europäisierung der Bildung«, Wiesbaden 2009
- S Schubert Klaus, Martina Klein: »Das Politiklexikon«, Bonn 2006
- SchulG Berlin: Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG): § 1, »Auftrag der Schule und Recht auf Bildung und Erziehung, Anwendungsbereich Auftrag der Schule.«, Berlin 2004
 - Spiegel (Spiegel-Online): »US-Schulen schwören Computern ab«, 08.05.2007 www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,481086,00.html (11.12.2010, 16:17 Uhr)

- Statista A: »Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden von 1995 bis 2010 in Milliarden Euro«
<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/2526/umfrage/entwicklung-der-oeffentlichen-bildungsausgaben/> (06.11.2010, 16:50 Uhr)
Diese Statistik basiert auf Daten des Bildungsfinanzberichts 2009 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz.
 - Statista B: »Konsumausgaben der privaten Haushalte in Deutschland für das Bildungswesen zwischen 2001 und 2009 in Milliarden Euro«
<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/161561/umfrage/konsumausgaben-privater-haushalte-in-deutschland-fuer-bildung/>, (06.11.2010, 19:26 Uhr)
Diese Statistik basiert auf Daten des Statistischen Bundesamts, Statistisches Jahrbuch 2010.
 - Sueddeutsche Zeitung (sueddeutsche.de): »Ausspioniert vom Schulcomputer«, 27.04.2010
<http://sueddeutsche.de/karriere/skandal-um-versteckte-webcams-ausspioniert-vom-schulcomputer-1.934718> (12.12.2010, 12:14 Uhr)
- T taz (taz.de): »Das surfende Klassenzimmer«, 05.08.2008
www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/das-surfende-klassenzimmer/ (12.12.2010, 11:55 Uhr)
- The World Bank A: »Education for the Knowledge Economy“, 2009
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20161496~menuPK:540092~pagePK:148956~piPK216618~theSitePK:282386,00.html> (04.11.2010, 15:09 Uhr)
 - The World Bank B: »World Bank Education Strategy“, 2010
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20262538~menuPK:282402~pagePK:148956~piPK216618~theSitePK:282386,00.html> (04.11.2010, 15:32 Uhr)
 - The World Bank C: »World Bank Education Strategy 2020 – Draft Executive Summary
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/4632921269917617150/69154241279137061297/WB_Education_Strategy_Executive_summary_For_Consultations_Phase_II.pdf (04.11.2010, 15:37 Uhr)
 - Titel Thesen Temperamente: Beitrag »School of Pop« vom 07.11.2010, Bayerisches Fernsehen (BR), die gesamte Sendung findet sich auf der DVD im Anhang
- U UNRIC (Reginales Informationszentrum der vereinigten Nationen für Westeuropa):
»Allgemeine Erklärung der Menschenrechte«, <http://www.unric.org/de/menschenrechte/16>,
(02.11.2010, 10:25 Uhr)
- Universität Bielefeld »Die Gesellschaft und ihre Reichweite – Wie zwingend ist die Weltgesellschaft« Eine Tagung des Instituts für Weltgesellschaft der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld und der Zeitschrift für Soziologie vom 28. - 30.11. 2002
http://www.uni-bielefeld.de/soz/iw/veranstaltungen/events/gesellschaft_reichweite.html
(27.11.2010, 21:33 Uhr)

Literaturverzeichnis

- U Universität Bochum (Hg.): »Der Reader - Texte zu GATS und Studiengebühren - Education not for sale“
<http://euforthepeople.tripod.com/gats-reader-deutsch.pdf> (06.11.2010, 16:37 Uhr) verwendete Arbeiten:
01. Heinemann, Karl-Heinz: »Hohelied auf den ganz und gar freien Bildungsmarkt«
02. Ribolits, Erich: »Uni neu denken - Weltoffen statt Weltklasse«
03. Lohmann, Ingrid: »Steter Tropfen höhlt den Stein«
- V Verf NRW (Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen): »Artikel 7, Dritter Abschnitt - Schule, Kunst und Wissenschaft, Sport, Religion und Religionsgemeinschaften«, 1950
- W Weinert Franz Emanuel: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit« in »Leistungsmessungen in Schulen«, Weinheim und Basel
(2. unveränderte Auflage 2002)
- Wikipedia A: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> (21.11.2010, 11:37 Uhr)
 - Wikipedia B: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungstheorie> (21.11.2010, 11:51 Uhr)
 - Wikipedia C: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Curriculum_assessment (10.12.2010, 18:22 Uhr)
 - Wikipedia D: http://de.wikipedia.org/wiki/Allgemeines_Abkommen_%C3%BCber_den_Handel_mit_Dienstleistungen (05.11.2010, 15:01 Uhr)
 - Wikipedia E: <http://de.wikipedia.org/wiki/Testindustrie> (17.11.2010, 21:17 Uhr)
 - Wikipedia F: http://de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Klemm (09.01.2011, 12:46 Uhr)
 - Wörgötter Irene: »GATS und die Zukunft des Social-Profit-Sektors« in »GATS und Soziale Arbeit«, Münster 2004
 - Wrigley Terry: »Another school is possible“, London 2006
- Y Yalcin Gülsan, Christoph Scherrer (Hg.): »Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung, GATSVerhandlungsrunde im Bildungsbereich«, Universität Gh Kassel 2002
- Z ZEIT ONLINE: www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-11/qualitaetspaket-schulen-berlin
(29.11.2010, 11:31 Uhr)
- Zymek Bernd: »Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems« in »Steuerungsprobleme im Bildungswesen«, Wiesbaden 2009

Anhang

Im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen – Demografische Entwicklung

»Der demografische Wandel wird für das Bildungswesen weitreichende Auswirkungen haben: Die für Kindertageseinrichtungen, Schule, Berufsbildung und Hochschule relevante Altersgruppe der unter 30-Jährigen wird von 25,5 Millionen auf 21,3 Millionen im Jahr 2025 zurückgehen. Damit wird sich die Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer (einschließlich Kindertagespflege), die sich 2008 auf insgesamt 16,7 Millionen belief, bis 2025 um 2,6 Millionen und damit um 15% verringern. Die Bevölkerung im Erwerbsalter wird bis 2025 von 54,1 Millionen um 10% auf 48,8 Millionen zurückgehen. Zugleich wird die Altersgruppe derjenigen, die 65 Jahre und älter sind, von 16,7 Millionen im Jahr 2008 auf 20,2 Millionen bzw. um 21% im Jahr 2025 anwachsen. Diese Veränderungen in der Altersstruktur der Bevölkerung werden sich in der gleichen Tendenz und teilweise noch verstärkt über 2025 hinaus fortsetzen. Sie beinhalten Herausforderungen und Chancen für das Bildungswesen, die im Rahmen einer vertiefenden Analyse zu den Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel in diesem Bericht (Kapitel H) analysiert wurden.« (KMK und BMBF 06)

Langfristige Bevölkerungsentwicklung: Aufschluss über die künftige Zusammensetzung der Bevölkerung gibt die koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, die alle drei Jahre durch die amtliche Statistik durchgeführt wird. Verschiedene Einflussfaktoren wie die Geburtenhäufigkeit, die Lebenserwartung und der durch Zu- und Fortzug erreichte Wanderungssaldo gehen in die Berechnung ein. Es werden mehrere Varianten berechnet, die auf unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich der Entwicklung der Einflussfaktoren beruhen. In diesem Bericht wird die derzeit aktuelle 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung in der Basisvariante verwendet. Die Basisvariante geht davon aus, dass Frauen weiterhin im Durchschnitt 1,4 Kinder bekommen, so dass die Anzahl der neugeborenen Kinder auch in Zukunft sinken wird. Gleichzeitig wird ein Anstieg des Gebäralters um 1,6 Jahre bis zum Ende des Prognosezeitraums 2060 unterstellt. Der aktuelle Trend des ansteigenden Lebensalters wird fortgeschrieben. Von diesen Randbedingungen ausgehend ergibt sich, dass in Zukunft immer weniger junge Menschen einem immer größeren Anteil älterer gegenüberstehen werden. Im Jahr 2060 wird die Anzahl der Personen in der Erwerbsphase (15 bis unter 65 Jahre) um rund ein Drittel kleiner als 2008 und die Altersstruktur insgesamt homogener sein. Die Jahrgangsstärken der nachwachsenden Generationen nehmen langsam weiter ab. 2060 ergibt sich eine Altersstruktur, bei der die stärksten Jahrgänge in der Gruppe der 70- bis 75-Jährigen zu finden sind. In der Bevölkerungszusammensetzung ist das Verhältnis zwischen Männern (49%) und Frauen (51%) relativ ausgeglichen. Im Gegensatz zur Entwicklung in Deutschland ist in den anderen von der UN so genannten entwickelten Regionen bis 2035 mit einem Bevölkerungsanstieg zu rechnen, der sich dann allmählich umkehrt. In den am wenigsten entwickelten Regionen wird sich wiederum die Bevölkerung bis 2050 mehr als verdoppelt haben.

Geburtenentwicklung: Die Anzahl der in Deutschland geborenen Kinder ist seit 1980 im Trend rückläufig. Anfang der 1950er Jahre betrug die Geburtenhäufigkeit noch etwa 2,5 Kinder je Frau, fiel dann in den Folgejahren und liegt seit 1991 bei ca. 1,4. Während 1991 noch 830.000 Kinder geboren wurden, waren es im Jahr 2008 683.000, was einem Rückgang um 18% entspricht. Bleibt die Geburtenziffer weiterhin konstant, wird die absolute Anzahl der Geburten immer weiter zurückgehen und im Jahr 2060 mit 465.000 nur noch etwas mehr als die Hälfte des Wertes von 1980 erreichen. Die Geburtenentwicklung weist immer leichte Wellenbewegungen und Schwankungen auf. Die so genannte Baby-Boomer-Generation aus den 1960er Jahren brachte ihre Kinder um 1990 zur Welt, und diese werden ihrerseits um 2020 zu einem leichten Anstieg der Geburten beitragen. Der augenfällige Rückgang der Geburten ab 1991 ist nahezu ausschließlich auf die Entwicklung in Ostdeutschland zurückzuführen. Der Einfluss auf die langfristige Entwicklung ist jedoch minimal. Sollte sich z. B. entgegen der Annahme der Basisvariante der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung die Geburtenziffer auf 1,6 Kinder je Frau erhöhen, dann würde sich das Absinken der Geburtenzahlen entsprechend verlangsamen. Allerdings geht man erst ab einem Wert von etwa 2,1 Kindern je Frau davon aus, dass sich eine Gesellschaft zahlenmäßig selbst reproduziert. (KMK und BMBF 17) Von den im Jahr 2008 in Deutschland lebenden 20,9 Millionen Frauen im Alter von 16 bis 54 Jahren sind 58% Mütter, die übrigen sind (noch) kinderlos. Aus dem Ausland zugezogene Frauen haben mit 70% deutlich häufiger Kinder als Frauen, die in Deutschland zur Welt gekommen sind (56%). Davon haben zudem 70% der Zugewanderten mehr als ein Kind, während dies bei in Deutschland Geborenen knapp 62% sind. In beiden Gruppen haben die meisten Frauen zwei Kinder. In Ehen variiert die Kinderzahl in Abhängigkeit vom Erwerbs- und Migrationsstatus, Familieneinkommen, Bildungsstand und Alter der Frau. Ehefrauen, die älter als 45 Jahre sind, haben überwiegend mehr Kinder, wenn sie einen Migrationshintergrund und einen niedrigen Bildungsstand aufweisen. Markante Effekte der finanziellen und der Erwerbssituation sowie des Migrationsstatus sind bei mittlerem und hohem Bildungsstand nicht festzustellen. Bei Frauen über 45 Jahren, die in diesem Alter überwiegend ihren höchsten Bildungsstand erreicht und das erste Kind bekommen haben, war das Alter bei der Geburt des ersten Kindes umso höher, je höher ihr Bildungsstand ist. Das Alter bei der Geburt des ersten Kindes betrug 23,5 Jahre bei niedrigem Bildungsstand ohne abgeschlossene Berufsbildung und ohne (Fach-)Hochschulreife; im Durchschnitt 26,2 Jahre alt waren Frauen bei der Geburt des ersten Kindes, wenn sie einen Hochschul- oder anderen Abschluss im Tertiärbereich erworben hatten.

Altersstruktur: Die Altersstruktur der Bevölkerung kann im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit in Vorerwerbs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase gegliedert werden. Bis 2060 verändert sich das Verhältnis von Personen in der Vorerwerbsphase (Kinder, Schülerinnen und Schüler) und Nacherwerbsphase (z. B. Rentner, Pensionäre) deutlich. Während der Anteil der Personen in der Vorerwerbs- und Erwerbsphase zurückgeht, nimmt der Anteil der Personen in der Nacherwerbsphase zu. Gegenwärtig befindet sich ein Fünftel der Bevölkerung in der Nacherwerbsphase. Bis 2060 steigt der Anteil auf ca. ein Drittel. Eine Verschiebung des Beginns der Nacherwerbsphase auf 67 Jahre erhöht den Anteil der Personen in der

Anhang

Erwerbsphase im Jahr 2025 um 3%, im Jahr 2060 um 2,5%. Von den 15- bis unter 30-Jährigen waren im Jahr 2008 63% (9,05 Millionen) Erwerbspersonen. Bei den 30- bis unter 55-Jährigen sind dies 88% (26,5 Millionen), bei der Gruppe der 55- bis unter 65-Jährigen noch knapp 60% (5,7 Millionen). Überträgt man diese Verhältnisse auf die Bevölkerung im Jahr 2060 und nimmt an, dass auch dann 88% der 30- bis unter 55-Jährigen Erwerbspersonen sind, entspricht dies nur noch 16,1 Millionen Menschen. D.h. diese Gruppe umfasst dann weniger als zwei Drittel der Personen des Jahres 2008. Im Jahr 2008 unterscheidet sich die Altersstruktur der 15,6 Millionen Personen mit Migrationshintergrund erkennbar von derjenigen der Personen ohne. In der Gruppe der Migranten ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, verglichen mit der entsprechenden Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund, deutlich größer. Der Anteil der Personen in der Nacherwerbsphase ist merklich geringer. Ein überproportional starker Zuwachs von Personen mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren in den Ballungsräumen zu verzeichnen. Dort hat die Gruppe der unter 3-Jährigen mit Migrationshintergrund am stärksten zugenommen. Trotz eines hohen Ausgangsniveaus ist deren Anteil z. B. in Frankfurt seit 2005 um 28 Prozentpunkte gestiegen und liegt jetzt bei 72% aller unter 3-Jährigen. In Frankfurt, München und Stuttgart haben inzwischen mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund. (KMK und BMBF 18)

Bildungsgesetze und Landesverfassungen der 16 Bundesländer

Mecklenburg-Vorpommern: Verfassung des Landes, Artikel 15 (4) Das Ziel der schulischen Erziehung ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die aus Ehrfurcht vor dem Leben und im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftiger Generationen zu tragen. **Schleswig-Holstein:** Schulgesetz des Landes, Artikel 8 Einen Artikel zur Aufgabe von Bildung und Erziehung konnte ich in der Verfassung von Schleswig-Holstein nicht finden. Es wird unter Punkt 5 darauf verwiesen, dass alles nähere ein Gesetz regelt. Das Schleswig-Holsteinische Schulgesetz vom 24. Januar 2007 definiert dabei im §4 »Bildungs- und Erziehungsziele« diese so: »(1) Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung, seinen Fähigkeiten und seiner Neigung entsprechende Erziehung und Ausbildung (...) sowie durch die staatliche Aufgabe, die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler auf ihre Stellung als Bürgerin und Bürger mit den entsprechenden Rechten und Pflichten vorzubereiten. (2) Es ist die Aufgabe der Schule, die geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten des jungen Menschen unter Wahrung des Gleichberechtigungsgebots zu entwickeln. Der Bildungsauftrag der Schule ist ausgerichtet an den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten, den sie begründenden christlichen und humanistischen Wertvorstellungen und an den Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen. (3) Die Schule soll dem jungen Menschen zu der Fähigkeit verhelfen, in einer ständig sich wandelnden Welt ein erfülltes Leben zu führen. Sie soll dazu befähigen, Verantwortung im privaten, familiären und öffentlichen Leben zu übernehmen und für sich und andere Leistungen

zu erbringen, insbesondere auch in Form von ehrenamtlichem Engagement. Es gehört zum Auftrag der Schule, die jungen Menschen zur Teilnahme am Arbeitsleben und zur Aufnahme einer hierfür erforderlichen Berufsausbildung zu befähigen. (...) Die Schule soll Kenntnisse wirtschaftlicher und historischer Zusammenhänge vermitteln, Verständnis für Natur und Umwelt schaffen und die Bereitschaft wecken, an der Erhaltung der Lebensgrundlagen von Pflanzen, Tieren und Menschen mitzuwirken. (4) Die Schule soll die Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit fördern. Sie soll den jungen Menschen befähigen, die Bedeutung der Heimat und der besonderen Verantwortung und Verpflichtung Deutschlands in einem gemeinsamen Europa sowie die Bedeutung einer gerechten Ordnung der Welt zu erfassen. Zum Bildungsauftrag der Schule gehört die Erziehung des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender, zum politischen und sozialen Handeln und zur Beteiligung an der Gestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung.« **Bremen:** Verfassung des Landes, Artikel 26, »Erziehung und Unterricht« Die Erziehung und Bildung der Jugend hat im wesentlichen folgende Aufgaben: 1. Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft. 2. Die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. 3. Die Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun. 4. Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker. 5. Die Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt. **Berlin:** Schulgesetz für das Land Berlin, § 1, »Auftrag der Schule und Recht auf Bildung und Erziehung, Anwendungsbereich Auftrag der Schule.« Einen Artikel zur Aufgabe von Bildung und Erziehung konnte ich in der Verfassung von Berlin nicht finden. Daher verweise ich hier auf das Schulgesetz des Landes. Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. **Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.** Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden. **§ 3 Bildungs- und Erziehungsziele** 1. Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen

Anhang

vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen und selbstständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, ver- antwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teil- zunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen. (Hervorhebungen durch Verfasser) 2. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, 1. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen sowie ein aktives soziales Handeln zu entwickeln, 2. sich Informationen selbstständig zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen, eine eigenständige Meinung zu vertreten und sich mit den Meinungen anderer vorurteilsfrei auseinander zu setzen, 3. aufrichtig und selbstkritisch zu sein und das als richtig und notwendig Erkannte selbstbewusst zu tun, 4. die eigenen Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten sowie musisch-künstlerischen Fähigkeiten zu entfalten und mit Medien sachgerecht, kritisch und produktiv umzugehen, 5. logisches Denken, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln, 6. Konflikte zu erkennen, vernünftig und gewaltfrei zu lösen, sie aber auch zu ertragen, 7. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sporttreiben zu entwickeln. 3. Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen, 1. die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, 2. die Gleichstellung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft zu erfahren, 3. die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten, 4. ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in einem gemeinsamen Europa wahrzunehmen, 5. die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen lokalen und globalen Lebensgrundlagen zu erkennen, für ihren Schutz Mitverantwortung zu übernehmen und sie für die folgenden Generationen zu erhalten, 6. die Folgen technischer, rechtlicher, politischer und ökonomischer Entwicklungen abzuschätzen sowie die wachsenden Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und der internationalen Dimension aller Lebensbezüge zu bewältigen, 7. ihre körperliche, soziale und geistige Entwicklung durch kontinuierliches Sporttreiben und eine gesunde Lebensführung positiv zu gestalten sowie Fairness, Toleranz, Teamgeist und Leistungsbereitschaft zu entwickeln, 8. ihr zukünftiges privates, berufliches und öffentliches Leben in Verantwortung für die eigene Gesundheit und die ihrer Mitmenschen auszugestalten, Freude am Leben und am Lernen zu entwickeln sowie die Freizeit sinnvoll zu nutzen. **Brandenburg:** Verfassung des Landes, Artikel 28, »Grundsätze der Erziehung und Bildung.« Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern. **Nordrhein-Westfalen:** Verfassung des Landes, Artikel 7, (Fn 4) (1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des

Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung. **Sachsen:** Verfassung des Landes, 9. Abschnitt »Das Bildungswesen« (1) Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewußtsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen. **Sachsen Anhalt:** Verfassung des Landes, Artikel 25, »Bildung und Schule« (1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine Herkunft und wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seine Begabung und seine Fähigkeiten fördernde Erziehung und Ausbildung. Artikel 26, »Schulwesen« (2) An den öffentlichen Schulen werden die Kinder aller religiösen Bekenntnisse und Weltanschauungen in der Regel gemeinsam erzogen (Gemeinschaftsschule). Artikel 27, »Erziehungsziel, Ethik- und Religionsunterricht« (1) Ziel der staatlichen und der unter staatlicher Aufsicht stehenden Erziehung und Bildung der Jugend ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern und gegenüber künftigen Generationen zu tragen. (2) Schulen und andere Bildungseinrichtungen haben auf die weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen ihrer Angehörigen Rücksicht zu nehmen. **Niedersachsen:** Schulgesetz des Landes, § 2, »Bildungsauftrag der Schule« Einen Artikel zur Aufgabe von Bildung und Erziehung konnte ich in der Verfassung von Schleswig-Holstein nicht finden. Daher verweise ich hier auf das Schulgesetz des Landes. (1) Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen. Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen, nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben, ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen, für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen, sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen, ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten unter Einschluss der bedeutsamen jeweiligen regionalen Ausformung

Anhang

des Niederdeutschen oder des Friesischen zu entfalten, sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten. Die Schule hat den Schülerinnen und Schülern die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dabei sind die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, ihre Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln. (2) Die Schule soll Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrags erforderlich sind. **Hessen:** Verfassung des Landes, Artikel 5, »Erziehung und Schule« Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit. Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden. Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen, soweit die Grundsätze der Absätze 2 bis 5 nicht verletzt werden. Das Nähere regelt das Gesetz. Es muß Vorkehrungen dagegen treffen, daß in der Schule die religiösen und weltanschaulichen Grundsätze verletzt werden, nach denen die Erziehungsberechtigten ihre Kinder erziehen haben wollen. **Rheinland-Pfalz:** Verfassung des Landes, Abschnitt 3, Artikel 33 »Grundsätze für die Schulerziehung« Die Schule hat die Jugend zur Gottesfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Liebe zu Volk und Heimat, zum Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt, zu sittlicher Haltung und beruflicher Tüchtigkeit und in freier, demokratischer Gesinnung im Geiste der Völkerversöhnung zu erziehen. **Thüringen:** Verfassung des Landes, 3. Abschnitt, Artikel 22, »Bildung und Kultur« (1) Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und die Umwelt zu fördern. (2) Der Geschichtsunterricht muss auf eine unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. **Saarland:** Verfassung des Landes, Abschnitt 3, Artikel 26, »Erziehung, Unterricht, Volksbildung, Kulturpflege, Sport« Unterricht und Erziehung haben das Ziel, den jungen Menschen so heranzubilden, daß er seine Aufgabe in Familie und Gemeinschaft erfüllen kann. Auf der Grundlage des natürlichen und christlichen Sittengesetzes haben die Eltern das Recht, die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen. Die Kirchen und Religionsgemeinschaften werden als Bildungsträger anerkannt. **Baden-Württemberg:** Verfassung des Landes, Abschnitt 3, Artikel 12, »Erziehung und Unterricht« Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und

zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen. **Bayern:** Verfassung des Landes, Artikel 131, »Ziele der Bildung« (1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen. (Hervorhebungen durch Verfasser)

Fragen & Antworten zum Bildungsmonitor 2010

1. Neben dem »Bildungsmonitor« gibt es einen weiteren Ländervergleich - den »Politikcheck Schule«. Was ist der Unterschied? Beide Studien sind vom *Institut der deutschen Wirtschaft* im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft erstellt worden. In beiden Studien werden die Bundesländer verglichen. Allerdings geht der Politikcheck Schule ausschließlich auf die Schulen und hier ausschließlich auf die weiterbildenden Schulen, Klassen fünf bis zwölf, ein, während der Bildungsmonitor sich auch den Bildungssystemen Kindergarten, Grundschule, Berufsausbildung und Hochschule widmet. Der wichtigste Unterschied aber ist: der Bildungsmonitor schaut auf die Gegenwart und die Vergangenheit, der Politikcheck Schule dagegen in die Zukunft. Im Monitor werden statistische Daten und Zahlen ausgewertet, die von statistischen Einrichtungen gesammelt worden sind. Der Politikcheck hat überprüft, was Politik und Verwaltung in den Bundesländern an Reformmaßnahmen angestoßen beziehungsweise schon umgesetzt haben, um die *Ausbildungsqualität* zu verbessern. Somit befasst sich der Bildungsmonitor mit Zahlen, der Politikcheck dagegen mit *Gesetzen, Vorschriften und politischen Ankündigungen*. **2. Der Bildungsmonitor** ist eine Betrachtung des Bildungssystems in 13 *bildungsökonomisch relevanten* Handlungsfeldern. Die Darstellung des Bildungsmonitors im Jahr 2010 entspricht der Darstellungsweise der Jahre 2007 bis 2009. In den Vorjahren 2004, 2005 und 2006 wies der Bildungsmonitor eine andere Struktur auf: Es wurden die Bildungsbereiche Vor- und Grundschule, allgemeinbildende weiterführende Schule, Lehrausbildung und Hochschulausbildung bewertet. Die Ergebnisse der Vorjahre wurden auf Basis der neuen Struktur zurückgerechnet. Wesentliche Veränderungen zu den Berichten der Vorjahre ergeben sich hierdurch nicht, warum wurde dann das Schema geändert? Der Monitor misst, welcher *bildungspolitische Handlungsbedarf* in den 16 Bundesländern besteht. Die Ergebnisse in den Handlungsfeldern haben einen erheblichen Einfluss auf die Wachstumstreiber Humankapitalausstattung, Erwerbstätigkeit, Abgabenlast und Investitionsquote und bieten Detailantworten auf 13 Leitfragen. **3. Die Studie folgt einem »bildungsökonomischen« und »humankapitaltheoretischen« Ansatz. Was ist das?** Der Bildungsmonitor bewertet, wie erfolgreich jedes Bundesland sein Bildungssystem so ausgestaltet, dass daraus *optimale Wachstums- und Beschäftigungsimpulse* entstehen. Dahinter steckt die Überzeugung, dass *Bildung* auch aus volkswirt-

schaftlicher Sicht eine Investition in die Zukunft ist. Aus Bildungsprozessen entsteht Humankapital. Darunter versteht man Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, die in Personen verkörpert sind sowie durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben werden. In der Forschung gibt es eine Vielzahl von Theorien und Studien, die die positive Wirkung von Humankapital auf Wachstum und Beschäftigung belegen. Als rohstoffarmes Land ist Deutschland in besonderer Weise darauf angewiesen. Die Studie Bildungsmonitor analysiert erstmals wissenschaftlich, wie stark die Bildungssysteme der Länder die Voraussetzungen für Wachstum schaffen und stellt die Bundesländer als relevante bildungspolitische Akteure in eine Rangfolge.

4. Darf man Bildung überhaupt in einen ökonomischen Kontext stellen? Ja. *Schließlich wird Bildung von der Gesellschaft bezahlt. Jeder in Deutschland hat Anspruch auf optimale Bildungschancen. Umgekehrt hat aber auch die Gesellschaft einen Anspruch darauf, von dieser Investition zu profitieren. Das Bildungssystem muss die Menschen für die zukünftig benötigten Jobs bestmöglich fit machen, so dass die Volkswirtschaft und damit der gesellschaftliche Wohlstand weiter wachsen können. Auch die individuellen Arbeitsplatzaussichten und Einkommensperspektiven hängen maßgeblich von den in Schule, Berufsausbildung und Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten ab. In diesem Sinne verfolgt Bildung ökonomische Zwecke, auch wenn dieser Zusammenhang im ersten Moment eher unvertraut klingt.*

5. Was unterscheidet den Bildungsmonitor von PISA? Auf Deutschland bezogen ist der Bildungsmonitor das umfassendere Konzept. Denn hier geht es nicht nur um eine *Messung und Bewertung des Leistungsstandes ausgewählter Schuljahrgänge*. Im Unterschied zu PISA untersucht der Bildungsmonitor die gesamten institutionellen Rahmenbedingungen an Grundschulen, allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie an Hochschulen. *Dazu werden neben PISA- und IGLU-Ergebnissen auch Daten vom Statistischen Bundesamt ausgewertet und gewichtet. Insgesamt fließen 111 Indikatoren in das Benchmarking ein. PISA testet die Leistungen der 15-jährigen Jugendlichen in den Fächern Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und logisches Denken. PISA- und IGLU-Daten fließen auch in den INSM-Bildungsmonitor 2010 ein, machen aber nur einen Teil der umfassenden Datensammlung aus.*

6. Kindergarten, Schule, Ausbildung und Studium – kann eine einzige Studie wirklich alle wichtigen Lernstationen abdecken? Darin liegt gerade der Mehrwert des Bildungsmonitors gegenüber anderen Vergleichsuntersuchungen. Denn *Bildung ist ein kumulativer Prozess*, bei dem die jeweils nächste Station auf der vorherigen aufbaut. Einfach ausgedrückt: Was Hänschen im Kindergarten nicht lernt, lernt Hans in der Schule nimmermehr. Experten wie der Berliner Erziehungswissenschaftler Professor Dieter Lenzen (FU Berlin) betonen immer wieder die Bedeutung des frühkindlichen Lernfensters. Die Basis für die Entwicklung von Begabungen wird bereits in der Vorschule und Grundschule gelegt. Und wer in der Pubertät die Grundlagen fürs Abitur vertrödelt, hat es später ungleich schwerer, über den zweiten Bildungsweg die Hochschulreife zu erlangen. Natürlich kann der Bildungsmonitor, der so viele Bereiche abdeckt, nicht so in die Tiefe gehen, wie PISA bei den allgemeinbildenden Schulen.

7. Warum enthält der Bildungsmonitor 2010 Daten von 2008 – und nicht aus dem vergangenen Jahr? Viele wichtige Daten werden von der OECD und dem Statistischen Bundesamt erhoben und ausgewertet. Das dauert in der Regel 12 bis 18 Monate. Deshalb kann der aktuelle Bildungsmonitor kaum Daten enthalten, die in der Zeit nach 2008 erhoben worden sind. Auch die 2008 veröffentlichten

Ergebnisse der Studie *PISA-E* stammten übrigens aus dem Jahr 2006. Für die Kompetenzwerte der deutschen Viertklässler musste teilweise auf die Daten von *IGLU* 2001 zurückgegriffen werden. Im Übrigen werden in der aktuellen Ausgabe auch Ergebnisse des ersten Ländervergleichs des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (*IQB*) verwendet, die kürzlich im Bericht »Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich« veröffentlicht wurden und zum größten Teil aus dem Jahr 2009 stammen.

8. Einige Länder haben sich im Vergleich zu früheren Ausgaben des Bildungsmonitors erheblich verbessert. Ist das eine Reaktion der politisch Verantwortlichen auf den PISA-Schock? Ja. Der Bildungsmonitor erfasst unter anderem auch Reaktionen der Länder auf den *PISA-Schock*. Dies allerdings nur zu einem Teil. Denn die PISA-Ergebnisse erfassen nur punktuell die Leistungen 15-jähriger Schüler. Die Korrekturen der Rahmenstrukturen der Bildungssysteme bedürfen eines mittel- bis langfristigen Prozesses, der bereits auf unteren Stufen des Bildungssystems ansetzen muss. Insofern können sich Reaktionen auf den *PISA-Schock* des Jahres 2001/2002 noch nicht vollständig in den Daten widerspiegeln. Das gilt insbesondere für wichtige Maßnahmen wie die *Einführungen von Bildungsstandards* oder den Ausbau von Ganztagschulen. Nichts desto trotz beeinflussen die verbesserten PISA-Ergebnisse der aktuellen Vergleichsuntersuchung 2006 natürlich auch die Ergebnisse des jeweiligen Bundeslandes im Bildungsmonitor 2010.

9. Werden einzelne Indikatoren unterschiedlich gewichtet oder geht zum Beispiel die Altersstruktur der Lehrer mit der gleichen Wertigkeit in die Analyse ein wie die öffentlichen Bildungsausgaben? Im Bildungsmonitor wird auf die einfachste Gewichtungsvariante – dies ist die Gleichgewichtung der Indikatoren und der Handlungsfelder – zurückgegriffen, weil weder für die Hauptfragestellung des Bildungsmonitors noch für jedes einzelne Handlungsfeld ein *geschlossenes ökonometrisches Modell* formuliert werden kann, das eine Hilfestellung für die Gewichtungentscheidung bietet. Nur einzelne Indikatoren, bei denen der interessierende Zusammenhang aufgrund der Datenlage in zwei Teilaspekte aufgespaltet werden kann, gehen mit einem halben Gewicht in das Benchmarking ein. Diese Gewichtungsmethode führt im Bildungsmonitor dazu, dass das effektive Gewicht einer einzelnen Kennziffer für die Gesamtbewertung von der Zahl der Kennziffern in den einzelnen Handlungsfeldern abhängt. Aus diesem Grund wird die Robustheit des *Benchmarkings* durch Sensitivitätsanalysen überprüft, in denen die Gewichtung der Handlungsfelder oder der einzelnen Kennziffern modifiziert wird.

10. Was ist mit dem Handlungsfeld »MINT« gemeint? Das Kürzel *MINT* steht für *Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik* (Ingenieurwissenschaften). *Deutschland muss als hoch spezialisierte Volkswirtschaft technisch innovativ bleiben, um wirtschaftlich weiter wachsen zu können.* Dafür braucht das Land eine möglichst große Zahl von Auszubildenden und Studenten in technischen und forschenden Berufen und Fächern. Wie gut die Bedingungen auf diesem Feld sind, wird über die Kategorie »MINT« dargestellt. Indikatoren dieser Kategorie sind: Anteile von Absolventen und Studierenden in Ingenieurwissenschaften und Mathematik beziehungsweise MINT-Fächern (mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Studiengänge), Die Relationen von Absolventen in den MINT-Fächern zu den Zahlen der in einem Bundesland tätigen Forscher und Ingenieure.

11. Was heißt Bildungsarmut? Bildungsarm ist, wer kein Abitur beziehungsweise keine abgeschlossene Lehre, oder wer massive Probleme mit Rechnen, Lesen und Schreiben hat. *Bildungsarmut in einem Bundesland ist ein bundesweites Problem: Denn sie verursacht enorme Folgekosten, die der Steuerzahler in allen Bundesländern tragen muss, etwa durch nötige Nachqualifizierungen in beruflichen Schulen oder über die Bundesagentur für Arbeit sowie durch Hartz-IV-Zahlungen.*

12. Was heißt innerdeutscher Braindrain? Als Braindrain bezeichnet man die *Wanderung besonders gut ausgebildeter Menschen aus einem in ein anderes Bundesland.* Der Bildungsmonitor 2010 belegt: Es gibt massive innerdeutschen Wanderbewegungen bei den Hochschulabsolventen, weg von den ausbildungsstarken Bundesländern hin zu forschungsstarken Regionen. Die Wanderbewegung findet vor allem von Ost- nach Süddeutschland statt. Viele Hochschulabsolventen studieren an ostdeutschen Universitäten, gehen nach Abschluss ihres Studiums dann in südliche Bundesländer, um dort zu arbeiten. Der Vorwurf, den sich die südlichen Bundesländer gefallen lassen müssen: Sie lassen sich ihre künftige Elite kostenlos in ostdeutschen Bundesländern ausbilden und schaffen es selbst nicht, genug hoch qualifizierte Arbeitskräfte auszubilden.

13. Macht ein Ländervergleich wirklich Sinn? Ist es nicht so, dass das meiste zentral vom Bund bestimmt wird? Mehr denn je. Weil Bildungspolitik laut Grundgesetz Sache der Bundesländer ist, und nicht die des Bundes. Dies hat dazu geführt, dass sich die Bildungssysteme in Deutschland stark unterscheiden, etwa in den Schultypen, der Anzahl der Schuljahre oder der Bildungsinvestitionen. Gerade aufgrund dieser großen Unterschiede ist es sinnvoll zu untersuchen, *welches Bildungssystem in welchem Bundesland was taugt.* Im Zuge der Föderalismusreform (2006) wurde die Rolle der Länder in der Bildungspolitik noch weiter gestärkt: Beim Bund verbleiben lediglich die Kompetenzen zur Regelung der Hochschulzulassung und der Hochschulabschlüsse sowie für die berufliche Bildung. Die bisherige Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau geht in die Autonomie der Länder. Damit zieht sich der Bund aus der Finanzierung des Hochschulbaus zurück. Direkte Finanzhilfen im Schulbereich sind auch nicht mehr möglich.

14. Die Studie impliziert, dass man Bildung durch Wettbewerb verbessern kann. Warum sollte das so sein? Die zu Grunde gelegte *Formel ist einfach: Mehr Wettbewerb in der Bildung schafft mehr Qualität. Mehr Qualität schafft besser ausgebildete Fachkräfte, die zu mehr Wachstum in Deutschland beitragen können. Jedes Land wird zunehmend einem internationalen Bildungswettbewerb ausgesetzt, und das hat positive Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung.* Ein gutes Beispiel hierfür ist die internationale Vergleichsstudie PISA: Nach dem schlechten Abschneiden Deutschlands setzte hierzulande eine dringend notwendige Debatte über Reformen im Bildungssystem ein. Denn durch die Studie wurde offensichtlich, dass Deutschland *im internationalen Bildungswettbewerb den Anschluss verloren hat* – Schüler, Studenten und Forscher aus anderen Ländern sind besser qualifiziert als die deutschen. Das bedeutet konkret: Diese Arbeitskräfte sind *für den internationalen Arbeitsmarkt besser gerüstet* und sorgen zudem durch ihre bessere Qualifizierung für mehr Wachstum in ihren Ländern. Nach diesem Befund wurden auch in Deutschland dringend notwendige Reformen im Bildungssystem angepackt.

15. Im diesjährigen Bildungsmonitor werden unter anderem Länder als Gewinner gewertet, die weniger Schüler haben als in den vergangenen Jahren und deshalb bei den verschiedenen Indikatoren nach oben rutschen. Werden die Ergebnisse so nicht verfälscht? Nein. Denn die Frage

nach der gesunkenen Schülerzahl ist nicht die entscheidende. Wichtig sind die Bildungsausgaben pro Kopf: Sind sie entsprechend gesunken oder auf gleichem Niveau geblieben? Länder, die trotz sinkender Schülerzahlen die Bildungsausgaben unverändert belassen oder unterproportional senken, investieren in die so genannte demographische Rendite. Sie steigern die Ausbildungsqualität an den Schulen und beruflichen Ausbildungsstätten und tragen so dazu bei, dass besser ausgebildete Jugendliche schneller zu Abschlüssen kommen. **16. Ein Indikator misst die so genannte Lehrer-Schüler-Relation, ein anderer die Klassengröße. Bedeuten nicht beide dasselbe?** Nein, die beiden Indikatoren bedeuten nicht dasselbe. Die Schüler-Lehrer-Relation gibt an, wie viele Schüler durchschnittlich auf einen Lehrer kommen. Das ist aber nicht deckungsgleich mit der Klassengröße. Denn die misst, wie viele Schulkameraden durchschnittlich in einem Klassenraum zusammensitzen. Wenn etwa eine Klasse aus 30 Schülern besteht, so kann die Schüler-Lehrer-Relation trotzdem unter dieser Zahl liegen, wenn die Schule relativ viele Lehrer beschäftigt. (Hervorhebungen durch Verfasser)

Der INSM-Schulpolitik-Check: Bildungspolitische Zeugnisse für 16 Bundesländer

PISA hat die deutsche Bildungspolitik mobilisiert. Das ist das Fazit der Studie »Politik-Check Schule«, die die Bildungsexperten des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) erstellt haben. *Die Wissenschaftler haben in allen 16 Bundesländern untersucht, welche Maßnahmen die Schulpolitiker ergriffen haben, um in ihren Ländern für eine bessere Schulbildung zu sorgen.* «Das Ergebnis: Die Landesregierungen haben viele ihrer *Reformhausaufgaben* gemacht: Kein Bundesland schnitt im aktuellen INSM-Politik-Check schlechter als »befriedigend« (Note 3) ab. Diese Noten sind Durchschnittsnoten aus den Bewertungen in jeweils fünf Einzeldisziplinen. Hier zeigt sich, dass es in einigen Bereichen auch noch Verbesserungsbedarf gibt, damit unsere Schulen besser werden. Der INSM-IW-Politik-Check Schule bewertet erstmals die *schulpolitischen Weichenstellungen*, die die Landesregierungen nach dem PISA-Schock getroffen haben, um in Zukunft bessere Schulbildung zu ermöglichen. Die Studie bewertet, wie weit die jeweiligen Landesregierungen mit der gesetzgeberischen und politischen Umsetzung eines von Bildungsexperten entworfenen Reformkataloges vorangekommen sind. Die Zielerreichung wird durch Schulnoten bewertet.» (INSM B)

(Hervorhebungen durch Verfasser)

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich aus Quellen entnommen worden sind, habe ich als solche gekennzeichnet.

Wismar, den 31. Mai 2011

Maximilian Schneider

Name

Maximilian Schneider

Kontakt

Maximilian.Schneider@gmx.com
0170 / 90 27 356
www.druboe.de

Hochschule Wismar

Kommunikationsdesign und Medien
Sommersemester 2011

Betreuung

Prof. Dr. Achim Trebeß
Prof. Hanka Polkehn



Druckverfahren

Digitaldruck (Xerox 700 DCP)

Papier

135 g/m² Bilderdruck, matt
(Papier Union Multi-Art-Silk)

Satz und Gestaltung

Maximilian Schneider