

Frankfurt am Main, im Juli 2005

Andreas Gruschka (Frankfurt/M.), Ulrich Herrmann (Tübingen),
Frank-Olaf Radtke (Frankfurt/M.), Udo Rauin (Schwäb. Gmünd),
Jörg Ruhloff (Wuppertal), Horst Rumpf (Frankfurt/M.), Michael Winkler (Jena)

DAS BILDUNGSWESEN IST KEIN WIRTSCHAFTS-BETRIEB!

Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens

Unstrittig steht eine strukturelle und inhaltliche Reform von Schule und Hochschule auf der Tagesordnung. Es besteht kein Zweifel an der Unterfinanzierung, der mangelhaften Effektivität und der sozialen Ungerechtigkeit des Erziehungssystems. Der Steuerstaat ist nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen in Zugzwang. Die nun ins Werk gesetzten Maßnahmen aber der politisch administrativen Bevormundung, der technokratischen Steuerung und Kontrolle und der einseitigen ökonomischen Indienstnahme von Erziehung, Studium und Forschung sind ungeeignete Mittel, den Mängeln in Schule und Hochschule abzuhelpfen.

Reformen im Bildungswesen werden gegenwärtig mechanisch, gegen den Sachverstand der Lehrer und Hochschullehrer unter unerhörtem Zeitdruck verordnet. Man gewinnt den Eindruck, all das geschehe, damit das kritische Nachdenken über Sinn, Zweck und Folgen dieser Anordnungen verhindert werde. Sowohl die Ergebnisse der PISA-Studien als auch der sogenannte Bologna-Prozeß werden politisch instrumentalisiert und sollen Steuerungs- und Kontrollillusionen nähren, die bereits in den 70er Jahren enttäuscht wurden. Daß kritisch historische Erfahrungen mit früheren Reformen ausgeblendet werden, ist selbst ein Krisensymptom der Gegenwart.

Wir melden uns heute mit fünf Einsprüchen zu Wort, damit nicht den Eindruck entsteht, die wissenschaftlichen Beobachter des Bildungswesens hätten durchweg entweder selbst die gegenwärtig stattfindenden Prozesse mit vorangetrieben oder aber ihr Einverständnis durch Schweigen bekundet. Zugleich hoffen wir, Verantwortliche in Politik und Verwaltung, Wissenschaft und Öffentlichkeit zum Nachdenken zu veranlassen, bevor die jetzigen Entwicklungen unwiderruflich schädliche Konsequenzen haben.

1.

Wir wenden uns gegen die Illusionen einer alle politischen Parteien übergreifenden Bildungspolitik, die das Bildungssystem nach betriebswirtschaftlichen Mustern in den Griff zu bekommen sucht

Wir bezweifeln nicht, daß Schulen und Hochschulen sorgfältiger als bisher mit ihren personalen und sachlichen Ressourcen umgehen müssen und daß dazu auch betriebswirtschaftliche Planungsinstrumente nützlich sein können. Erziehungs- und Wissenschaftsinstitutionen sind aber von ihrer Zielsetzung her keine Wirtschaftsbetriebe. Sie stellen keine verkäuflichen Güter her.

Die verschiedenen Aufgaben von Schulen und Hochschulen, von Erziehung und Bildung, Ausbildung und Forschung, drohen aus der Balance zu geraten, wenn man Hochschulen bzw. Schulen gegeneinander konkurrieren läßt und sie nur noch daran mißt, ob sie mehr Sponsorengelder einwerben, mehr *marketable skills* zu erzeugen und mehr *employability* zu vermitteln wissen. Wer betriebswirtschaftliche Denk- und Handlungsmuster zu dominierenden Maßstäben für die Arbeit in Schulen und Universitäten macht, drängt die Schulen dazu, sich von weniger erfolgreichen Schülern zu entlasten, und Wissenschaftler dazu, ihren Bildungsauftrag zu vernachlässigen, um kurzatmige Auftragsforschung zu betreiben.

2.

Wir widersprechen der völlig irreführenden Behauptung, bei der gegenwärtigen Umorganisation der Bildungsinstitutionen gehe es um mehr Autonomie von Schulen und Hochschulen.

Wir teilen die Auffassung, daß größere Autonomie und gleichzeitig mehr Verantwortung eine Voraussetzung für die Reform von Schule und Hochschule darstellen. Autonomie kann in diesem Zusammenhang aber nur bedeuten, daß Mitglieder einer Institution selbst entscheiden, welche Mittel und Wege geeignet sind, eigene oder vorgegebene Ziele zu erreichen. Selbstverantwortete Praxis wird durch von außen vorgeschriebene und erzwungene Kontroll-, Evaluierungs- und Akkreditierungsmaßnahmen erstickt. Die Fixierung von Lehre und Forschung auf wenige Zielbereiche und den dort meßbaren *output* verändert die Tätigkeiten und die Beziehungen in diesen Einrichtungen. Sie liefert die Lehr-Lernprozesse und das Studieren faktisch den formalen Kriterien aus, welche die standardisierenden Meß- und Anrechnungsmethoden vorschreiben. Sie bringt es mit sich, daß das Lehren und Studieren nach Güte- und Erfolgskriterien gesteuert und bewertet wird, die weder mit Rücksicht auf die spezifischen Qualitäten von Sachgebieten noch im Hinblick auf die Entfaltung von Bildung entwickelt worden sind. Sie verengt den Sinn wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens. Die angediente Autonomie erweist sich real als verschärfte Fremdbestimmung.

3.

Wir halten es für einen folgenschweren Irrtum, wenn behauptet wird, Erziehungswissenschaft erfülle ihren öffentlichen Auftrag nur dann, wenn sie unmittelbar verfügbare und kurzfristig nutzbare Ergebnisse für Politik und Praxis zeitige.

Gewiß stehen gerade die Bildungswissenschaften in der Verantwortung, die Praxis von allen im Bildungsbereich Tätigen forschend und reflexiv zu durchdringen und so zu helfen, deren Handeln bewußter und effektiver zu gestalten. Ebenso gewiß wurde die von der Politik erwartete Möglichkeit der Gestaltung der Praxis durch die Wissenschaft in der Vergangenheit oft folgenreich überschätzt.

Als Agentur des bloßen *consultings* und *controllings* verliert Wissenschaft freilich ihre die jeweiligen Praxisbedürfnisse übersteigende Kraft. Das heißt auf Bildung und Unterricht bezogen: Es muß in der Gesellschaft einen Ort geben, an dem wissenschaftlich über die Grenzen und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung in der Moderne nachgedacht, handlungsentlastet geforscht und diskutiert wird. Dies ist nur denkbar, wenn man vielfältige theoretische und empirische Mittel nutzt. Eines der Medien dieser Reflexion ist die Rückbeziehung der gegenwärtigen Probleme auf ihre historischen Voraussetzungen und philosophischen Grundlagen. Ohne die Aufnahme der reflektierenden Kritik verkommt Bildungspolitik und Bildungspraxis schnell zu einer Hektik von Maßnahmen und zu blinder Anpassung an die jeweils als neue Lösung propagierte Reformmode.

4.

Wir protestieren gegen die weitere Aushöhlung von universitären Studiengängen – insbesondere auch in der Lehrerausbildung – durch ihre zunehmende Verschulung.

Niemand bestreitet, daß im Prozeß der wissenschaftlichen Selbstbildung Fähigkeiten und Kenntnisse lernend erworben werden müssen. Für sie sind schulförmige Lehrgänge im herkömmlichen Sinn angemessen. Auch erscheint uns als unzweifelhaft, daß künftige Lehrer im Studium auf die professionelle Bewältigung von regelmäßig zu erwartenden Aufgaben vorbereitet werden sollen, dies aber heute an den Hochschulen nicht zureichend geschieht.

Die gegenwärtig angelaufene Umstellung löst aber dieses Problem nicht, sondern sie geht einher mit der Vernichtung der auf Selbstverantwortung der Studierenden setzenden akademischen Bildungstradition. Sie ruiniert in der Folge auch die bildende Funktion der Schulfächer. Universitäre Bildung im Medium der Wissenschaft ist die Voraussetzung dafür, daß Lehrerinnen und Lehrer in ihrem pädagogischen Tun Bildung im Sinne wachsender Urteilsfähigkeit und gedanklicher Selbständigkeit ermöglichen können. Wer die Studierenden um die ungegänzelte Begegnung mit offenen Forschungsfragen bringt und das Studium statt dessen auf die Aneignung von Berufsfertigkeiten verkürzt, degradiert die künftigen Lehrerinnen und Lehrer im vornhinein zu Instruktionsangestellten, die nur noch Plänen

und Anweisungen zu folgen gelernt haben, die höheren Orts für sie entworfen wurden.

5.

Wir widersprechen der vorherrschenden Meinung, die Festlegung und Durchsetzung von Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen sei ein geeignetes Mittel, um der demokratischen Forderung nach größtmöglicher Gleichheit der Bildungschancen Genüge zu tun.

Die Tatsache bedrückt, daß eine skandalös große Gruppe von Schülern nicht einmal den bescheidenen Kern und Kanon bestimmter Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben, Rechnen, in Natur- und Gesellschaftskunde erreicht. Bildungsstandards könnten bei der Lösung dieses Problems eine Hilfe sein, sofern mit ihnen schulisches Lehren eine Orientierung erhielte und Lernbedingungen optimal gestaltet würden. Werden sie aber lediglich für punktuelle Leistungstests genutzt, auf die im Unterricht mit großem Zeitdruck hingearbeitet wird, zerstören sie die pädagogische Lernkultur der Schule.

Wenn Regulierungen überborden, erstickt das Recht der Jugend auf eine offene Zukunft, das ein Recht auf Zweifel, wirkliches Verstehen, auf umwegreiche Annäherung, auf Langsamkeit und die Durchdringung individueller Betroffenheiten und Schwierigkeiten ist. Das gilt für alle Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalte, von der Grundschule bis zur Universität.

Die gegenwärtige Bildungspolitik zeigt keine ernst zu nehmenden Anstrengungen, die Ungleichheit der Bedingungen und Chancen für Bildung zu beseitigen. Statt dessen setzt sie auf die permanente Bedrohung und Kontrolle durch Tests und Prüfungen, welche die Leistung von Schülern und Lehrenden erhöhen sollen. Standardisierung auf der gegebenen Basis von Ungleichheit der Bildungsangebote wird die soziale Spaltung und Hierarchisierung der Gesellschaft, soweit sie von Bildung abhängen, verschärfen. Das ist in einer freiheitlichen und demokratischen Rechts- und Gesellschaftsordnung nicht hinzunehmen.

Wer heute in Schulen und Hochschulen den laufenden Umstellungsprozeß beobachtet, gerät ins Staunen darüber, wie sich die Innovationsinstrumente gegenüber den ursprünglichen Zwecken verselbständigt haben. Es ist nicht die Zeit, gelassen zuzuschauen, bis die Hoffnungen des technokratischen Umbaus des Bildungssystems wie Seifenblasen zerplatzen. Die Umstellung ist bereits äußerst wirksam. Ihr universeller systemischer Charakter verstellt auf lange Zeit den Raum für alternative Reformbemühungen. Sie etabliert Lenkungsstrukturen, die Wissenschaft und Bildung einseitig an externen Zwecken ausrichten und sie damit behindern, anstatt möglichst viele Menschen für ein unverkürztes Weltverständnis und Wahrheitsstreben zu gewinnen.