

Bildung in Bewegung

Die Konsequenzen von PISA und Bologna für die kulturelle Entwicklung Europas

Die folgenden Beiträge entstammen einem Seminar zum Thema, das vom 29. Juni bis 1. Juli im Anthroposophischen Zentrum Kassel stattfand. Die dort gehaltenen Vorträge von Udo Herrmannstorfer, Harald Spehl und Michael Ross sind von Christoph Strawe, ebenso wie sein eigener Beitrag, zusammengefasst worden. Zum Beitrag von Michael Ross stand dabei zusätzlich noch ein Thesenpapier des Referenten zur Verfügung. Den einleitende Beitrag hat Udo Herrmannstorfer auf der Grundlage der Zusammenfassung selbst überarbeitet.

Der Kampf um die Aufgabe der Bildung - Menschenbildung oder Produktion von Humankapital?

Udo Herrmannstorfer

Bei den geforderten Konsequenzen aus den PISA-Analysen und den Zielen des sogenannten Bologna-Prozesses handelt es sich um weit mehr als eine Neugliederung des jetzigen Bildungssystems. Vielmehr ist vom Paradigmenwechsel die Rede, die Bildung an den zu erwerbenden Kompetenzen auszurichten, statt an zu vermittelnden Lehrinhalten.

Warum vollzieht sich das alles in dieser Geschwindigkeit (Bolognabeschluss 1999, gerade zur Jahrtausendwende) und in überraschender Übereinstimmung, obwohl die europäische Bildungslandschaft föderal differenziert ist,

obwohl also Bildung gemäß dem Subsidiaritätsprinzip formal in der EU immer noch die Angelegenheit der Nationalstaaten ist und in einigen Staaten wie der BRD sogar wiederum in die Kompetenz von Bundesländern fällt? Gewiss drückt sich darin auch aus, dass vieles am bestehenden Bildungswesen brüchig geworden ist. Aber das allein genügt nicht zur Erklärung. Wir müssen ebenso fragen, welche Intentionen mit den gegenwärtigen Veränderungen verfolgt werden.

Solche Entwicklungen einfach im Vertrauen darauf hinzunehmen, dass die Politiker von ihrer hohen EU-Ebene aus schon das Richtige sehen, wäre weder zeitgemäß noch im Einklang mit unserer Erfahrung. Vielmehr ist dieser Paradigmenwechsel kritisch zu hinterfragen, wie weit er wirklich der gegenwärtig notwendigen Entwicklung der Menschen entspricht und damit fortschrittlich ist. Viele zivilisatorische Erscheinungen sind so, dass man sich nicht einfach unbefangen auf sie einlassen und in sie einleben kann. Vielmehr bedarf es bewusster Durchdringung der Situation und daraus abzuleitender bewusster sozialer Praxis.

Das hängt mit der gegenwärtigen Bewusstseinsituation der Menschheit zusammen: Wenn wir die Kulturepochen im Hinblick auf ihre Stellung in der Entfaltung der Menschennatur ansehen, so finden wir in den älteren Kulturzuständen, dass der Mensch noch gruppenhaft eingebunden ist in geistige und soziale Zusammenhänge, um schließlich aus diesen herauszuwachsen und seine Freiheit und Selbständigkeit zu erlangen. Indem wir uns aus der Ordnung der Welt zur Selbständigkeit herauslösen, gehen wir zu ihr auf Distanz: wir stehen nicht mehr „darinnen“ und leben die Welt mit, sondern stehen den Dingen beobachtend gegenüber, die uns damit nur noch ihre Oberfläche zuwenden. Die Dichotomie von Selbstbewusstsein und Gegenstandsbewusstsein wird charakteristisch für das moderne Bewusstsein, das sich im Sinne von Max Stirners „Mir geht nichts über mich“ als für sich seiend, als „Ich“ erlebt.

Der dergestalt errungene Bewusstseinsfortschritt hat - zunächst jedenfalls - einen hohen Preis, über den sich das Bewusstsein im Jubel der Aufklärungseuphorie zunächst täuschen mag: Indem der Mensch den Raum des Einsseins mit der Welt verlassen hat, hat sich die Türe hinter ihm geschlossen und kein Weg scheint ins Innere zurückzuführen. Kants These von der Unerkennbarkeit der Dinge an sich hält diesen Zustand fest. Wir scheinen uns selbst dazu verurteilt zu haben, in einem materiellen Oberflächenbewusstsein der Welt befangen zu bleiben, während unser auf die Punktualität des Selbstbewusstseins zusammengezogenes Inneres vom Verdorren bedroht scheint, wenn wir nicht im Ich selbst die Kraft finden, die uns auf neue Weise mit der Welt verbindet. - Und zwar in ihrer geistigen wie auch ihrer sozialen Dimension, ist doch das Erringen des Für-Sich-Seins mit einem Verglimmen der instinktiven Gemeinschaftsbildkräfte der Vergangenheit und einer massiven Verstärkung der Antisozialität verbunden. So wie uns vom Kosmos nur die Oberfläche bleibt, so verbindet uns mit den andern Menschen in der Gesellschaft zunächst immer mehr nur noch das Band der selbstbezogenen Nützlichkeit, festgehalten von Adam Smith in seiner Theorie vom Selbstinteresse des homo oeconomicus. Da die geistigen Aspekte des Welt- und

Menschenverständnisses hinter den Grenzen des Erkennens versinken, eignen sie sich auch immer weniger als Grundlage gesellschaftlicher Gestaltung. Sie werden zur subjektiven Privatangelegenheit. Ihre Verbannung aus der Bildung scheint daher nur konsequent als erster Schritt und setzt sich in anderen sozialen Lebensfeldern fort. So droht denn auch die vollständige Entkoppelung der sozialer Entwicklung von spiritueller Erkenntnis.

Trotzdem: aus der errungenen individuellen Eigenständigkeit heraus gibt es keinen Weg zurück. Doch in der damit zunächst auftretenden Isolation stehen zu bleiben wäre vernichtend. In uns selbst müssen wir dasjenige finden, was uns auf bewusste Weise wieder mit der Welt verbindet. Zunächst erscheint die Grenze unübersteiglich, bis wir bemerken - R. Steiner schildert das in den Anthroposophischen Leitsätzen -, dass in der Art des Herankommens an die Grenze uns zugleich die Kräfte gewachsen sind, um sie zu überwinden, die Wissenschaft zur Geisteswissenschaft zu erweitern. Diese so existentielle Frage war Ausgangspunkt eines Vortrages, den Rudolf Steiner 1911 in Bologna vor einem Philosophenkongress hielt.

Menschenbildung und Moderne

In den Mysterien war „Schulung“ wenigen vorbehalten. Mit der Umschmelzung des Mysterienwissens in Philosophie tritt die Frage in den Vordergrund, was ein denkendes Bewusstsein von der Mysterienweisheit fassen kann und wie jeder Mensch sein Denken entwickeln kann. Was muss jeder Mensch auf dem Wege zum Erwachsenen-Sein in sich selbst ausbilden, damit die damit errungene individuelle Selbstständigkeit nicht ins Verderben führt? Diese Frage ist Kern der modernen Bildungsfrage! Sie drängt sich immer stärker auf, je weiter wir in der individuellen Bewusstseinsentwicklung voranschreiten.

Bildung und Pädagogik werden auf diese Weise zu hervorragenden Themen der Neuzeit. Der große Pädagoge Johann Amos Comenius (1592 - 1670) formuliert, dass, als gleiche Geschöpfe Gottes, alle Menschen das Recht und die Pflicht zum Lernen haben. War in frühen Zeiten das Schreiben Mysteriensache, so wird es jetzt Jedermannssache und das gilt auch für andere vormals exklusive Fähigkeiten. Das wurde auch notwendig: Die Lebensschule, die bis ins Mittelalter für die meisten Menschen genügte, reicht allein nicht mehr aus, den einzelnen Menschen über das Gattungs- und Gruppenmäßige zu erheben. Schule heißt dann, dem Menschen bei seiner Individualitätswerdung eine aktiv begleitende Stütze zu sein. Pädagogik muss sich erkenntnistreu an der Entwicklung des Menschen orientieren, wenn sie diese Aufgabe erfüllen will. Die Tatsache aber, dass der Individualisierungsprozess nicht abgeschlossen ist, verleitet im selben Moment auch dazu, mit der Bildung Absichten, Zwecke zu verbinden.

Deshalb gibt es von Anfang an einen regelrechten gesellschaftlichen Kampf um die Beherrschung des Bildungswesens als Zugang zur Lenkung heranwachsender Menschen. Ein früherer Aspekt dieses Kampfes war und ist die Zurückdrängung des Einflusses der kirchlichen Konfessionen auf das Erziehungswesen.

Sie war z.B. eine der wesentlichen Ursachen, die zum Sonderbundskrieg 1847 in der Schweiz führten, der einen Tiefpunkt der Entwicklung der Eidgenossenschaft markierte. In Frankreich erreicht sie ihren Höhepunkt erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts und endet 1905 mit dem „Loi Combes“ (Gesetz zur Trennung von Religion und Staat).*

Menschenbildung oder Nützlichkeitsorientierung: die weitere Entwicklung des Bildungswesens in Europa schwankte zwischen diesen beiden Polen. Amos Comenius, Lehrer und letzter Bischof der böhmischen Brüdergemeinde, erkennt als einer der ersten - nach dem 30jährigen Krieg - die Notwendigkeit der systematischen Ordnung des Wissens und dessen Verwendung für die Bildung. Ihm geht es um den zu bildenden Menschen und er entwickelt wichtige pädagogische Grundsätze zur Verständlichkeit der Wissensvermittlung: Vom Naheliegenden zum Fernen, vom Überblick in die Einzelheiten, Anschaulichkeit, Allgemeinbildung - „Omnes omnia omnino“: „Alle alles ganz zu lehren“ - und zwangsfreier Unterricht: „Alles fließe aus eigenem Antrieb, Gewalt sei fern den Dingen“, lautet sein Motto.**

Bei Comenius aber zeigt sich bereits der Einfluss der Blickwende im Verhältnis Mensch und Welt, wie er z.B. von Baco von Verulam (Francis Bacon, 1561 - 1626) ausgeht, der die Naturwissenschaft statt auf philosophisch-theologische Erörterungen auf reinen Empirismus baute und ihre Aufgabe ausschließlich in der praktischen Nutzenanwendung sah. Es ist die äußere Anschauung der Natur, die Comenius in unzähligen Bildern darstellt und zur Grundlage seines europaweit verbreiteten Lehrbilderbuches „Orbis sensualium pictus“ macht. Damit aber wird die neue Sichtweise Bacons, die den Menschen nicht mehr der geistigen Welt zuordnet, sondern ihn der äußeren beobachtend gegenüberstellt, zum Ausgangspunkt der neuzeitlichen Pädagogik. (Auf den geistigen Zusammenhang von Baco von Verulam und Amos Comenius bereits zur Zeit der Hochblüte Bagdads als Kulturmittelpunkt des Arabismus weist Rudolf Steiner hin.) Diese Anschauung wurde vorbereitet im Arabismus, der zum Auslöser der meisten europäischen Universitätsgründungen wurde und in der heraufziehenden Naturwissenschaft glänzende Ergebnisse in der zivilisatorischen Anwendung zeitigt. - Die damit verbundene Reduktion des Erkenntnisbegriffs auf das Wissen des sinnlich gegebenen Materiellen der Welt wurde aber auch für den Bildungsbegriff folgenreich: Wissenserwerb und Wissensvermittlung rückten immer mehr in den Vordergrund der Bildung und stellten durch die Wissensexpllosion das Bildungswesen vor fast unlösbare Aufgaben.

Dem gegenüber machten sich in Europa nun andere Geister bemerkbar, denen angeeignetes Wissen nicht als zentrales Bildungskriterium ausreichte. Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827), Friedrich Schiller (1759 - 1805) und Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) zum Beispiel schauen auf den ganzen Menschen in seiner Entfaltung und fragen, wie diese Entfaltung pädagogisch bewirkt werden kann. „Man muss erst

* Im Juli 1902 wurden alle nicht staatlich genehmigten, etwa 3000 kirchlichen Schulen geschlossen, 1903 alle Ordensgemeinschaften aufgelöst.

** Orbis sensualium pictus

Mensch werden, bevor man ein nützliches Glied der Gesellschaft werden kann“ - in diesem Sinne entwickelt Pestalozzi seine pädagogisch-erzieherische Wirksamkeit: Menschlichkeit als Voraussetzung der Nützlichkeit. Schiller hat in seinen ästhetischen Briefen nicht nur den real gewordenen Menschen vor sich, sondern blickt gleichzeitig auf den in jedem Menschen anwesenden idealischen, noch werdenden Teil, den es zu entwickeln gilt. Und für Wilhelm von Humboldt, der in Preußen die Gelegenheit erhielt, das Schul- und Universitätswesen neu zu gestalten, war die allseitige Bildung des Menschen selbstverständliche Voraussetzung seines Wirkens: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ Indem Bildung diesem wahren Zweck dient, kann sie nicht um anderer, äußerer Zwecke willen da sein. In seinen „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ entwickelt er die gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür, dass sich Bildung frei entfalten kann. Zu dem Schutz der Bildung vor konfessioneller Lenkung durch den Staat tritt nun der Schutz vor dem Staat. Diese pädagogischen Ansätze meinen ja nicht, dass Bildung nicht fähig machen soll zur Auseinandersetzung mit der äußeren Welt und zum Eingreifen in sie. Aber diese Auseinandersetzung darf nicht allein der Spezialisierung dienen, sondern muss in die Entfaltung der Universalität des Menschen eingebettet sein. Humboldts Gegnerschaft gegen die Realschule - ihre Abschlüsse wurden in Preußen dann ab 1832 als Berechtigung zu mittleren Laufbahnen anerkannt - erklärt sich nicht aus einer Abscheu gegen die Behandlung realer Gegenstände in der Schule, sondern aus der Furcht davor, dass diese einen nur von Nützlichkeitsaspekten geprägten Charakter annehmen würde.

Die Realschulen wurden bereits im 18. Jahrhundert durch August Hermann Francke veranlagt, der aus den Anfängen eines Waisenhauses heraus die Halleschen Stiftungen als Beispiel christlich inspirierter Gesellschaftsformen aufbaute. Aus dem Erleben der sozialen Not der Bevölkerung heraus schlug er praxisorientierte Schulen, eben „Real“-schulen, vor, die nach seinem Tode durch seinen Schüler J. Hecker eingerichtet und später in ganz Preußen eingeführt wurden.

* „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, 1792

Während Humboldt darum kämpfte, das Bildungswesen ganz auf seine eigene Verwaltung zu stellen und dem Staatszugriff weitgehend zu entziehen, bemerkten die Staaten immer mehr, welches überragende Lenkungsinstrument sich im Bildungswesen bot. Und sie nutzten es, indem fast überall der Staat auch die inhaltliche und strukturelle Verantwortung übernahm. In der erwähnten föderalen Struktur des bisherigen europäischen Bildungswesens drückt sich bis heute nicht etwa Humboldtsche Gesinnung aus, sondern umgekehrt das Festhalten am vermeintlichen Recht der Gesellschaft, die Bildung für die zu ihr gehörenden Menschen zu bestimmen.

Bildung des umfassenden individuellen Menschenwesens oder Bildung als Erwerb von Anwendungswissen - zwischen diesen beiden Polen entfaltet sich das moderne Bildungswesen. Der humanistische Ansatz geriet in eine fortschreitende Krise, weil ihm durch die Akzeptanz der Reduktion von Wissenschaft auf die materiellen Vorgänge der Welt ein tragfähiges Menschenbild verloren gegangen ist. Die Tatsache, dass „humanistisch“ gebildete Menschen auch an allen zerstörerischen Impulsen, selbst im Dritten Reich, aktiv mitmachten und mitmachen, spricht dafür Bände. Es liegt eine Tragik darinnen, dass der umfassendste Ansatz zur Weiterentwicklung der an der Entwicklung des Menschen orientierten Pädagogik, wie er in der von Rudolf Steiner inaugurierten Waldorfpädagogik vorliegt, gerade vom bestehenden Bildungssystem mit ablehnender Distanz behandelt wird.

Es war daher abzusehen, dass dieses auf den tönernen Füßen eines unzulänglichen Menschenbildes ruhende Bildungssystem beim ersten großen Ansturm seiner Hinterfragung zusammenbrechen würde. Der Anstoß dazu verbindet sich mit den beiden Namen PISA und Bologna-Abkommen und erfolgt in dem Moment, wo sich nach längerer Leidenszeit ein gemeinsames Ziel findet, das allen EU-Partnern wichtig und drängend genug ist: die Förderung und Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums. Da die EU weder von Naturschätzen lebt noch über Reservearmeen anspruchloser Arbeitskräfte verfügt, sondern allein vom kulturell-wissenschaftlich-technischen Know-How, kann im globalen konkurrierenden Umfeld allein Bildung diese Entwicklung bewirken. Bildung wird zum humanen Kapital, zum wichtigsten Investitionsfaktor in Europa: Das Ziel der Bildung

OECD

Abkürzung für Organization for Economic Co-operation and Development, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Organisation der westlichen Industrieländer mit beratender Funktion zur Koordinierung der Wirtschafts-, Währungs- und Außenwirtschaftspolitik der Mitgliedsstaaten sowie für Aufgaben in Bereichen wie Umwelt, Energie, Verkehr, Finanzmärkte, Entwicklungshilfe, Arbeit und Soziales; gegründet am 14. 12. 1960 durch das Pariser Übereinkommen (in Kraft seit 30. 9. 1961); Sitz: Paris. Der OECD gehören die EU- und EFTA-Länder an sowie Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, die Türkei, die USA sowie Mexiko (seit 1994), Süd-Korea (seit 1997), die Tschechische Republik (seit 1995), Ungarn und Polen (seit 1996), Slowakei (seit 2000). Die OECD hat keine supranationale Rechtsetzungsbefugnis, sondern erarbeitet Analysen, Empfehlungen und ständige Informationen. Im gegenseitigen Einvernehmen können auch bindende Beschlüsse gefasst werden. Leitendes Organ ist der Rat (mit Vertretern aller Mitgliedsländer); Fachausschüsse leisten die praktische Arbeit, die vom Exekutivausschuss (14 Mitglieder) koordiniert wird; an der Spitze des Internationalen Sekretariats steht der Generalsekretär (für 5 Jahre ernannt). Die OECD ist die Nachfolgeorganisation der OEEC (Abkürzung für Organization for European Economic Cooperation, Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit), der am 16. 4. 1948 von zunächst 16 europäischen Staaten gegründeten Gemeinschaftsorganisation zum Wiederaufbau der europäischen Wirtschaft im Rahmen des Marshallplans sowie zur Ausweitung und Liberalisierung des europäischen Handels- und Zahlungsverkehrs (die Bundesrepublik Deutschland wurde 1949 Mitglied). Quelle: Meyers Lexikon online

wird nun auf die im ökonomischen Leben benötigten Anwendungskompetenzen fokussiert. Der angekündigte Paradigmenwechsel bedeutet in der Konsequenz die Unterordnung der Bildung unter die Ökonomie. Nicht Autonomie der Bildung um des individuellen Menschen willen, sondern Teilautonomie, Bildung als Mittel zum Zweck. Damit schwingt das Pendel nun auf die Seite gesellschaftlicher Einflussnahme, wie es New Public Management seit langem fordert: „Nur die operationale Durchführungsebene erlaubt freies Verhalten, das Was aber bestimmt die Gesellschaft“.

Bildung als Standortfaktor

Diese ökonomische Neuausrichtung der Bildung, wie sie für den universitären Bereich in Bologna sichtbar wurde, zeigt sich auch bei der PISA-Studie. Ausgelöst wurde diese nicht etwa von besorgten Kultusministern, sondern von der Wirtschaftsorganisation OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), der 1969 gegründeten Nachfolgeorganisation der 1948 entstandenen OEEC. Diese wurde ursprünglich zur Verwaltung der von den USA gewährten Marshallplan-Mittel zum Aufbau Europas nach dem 2. Weltkrieg gegründet. Die OECD muss wiederum im Kreise aller derjenigen internationalen Organisationen gesehen werden, die einen Zusammenhang mit dem Ziel der Verwirklichung der 1944 in Bretton Woods angestrebten „Neuen Weltordnung“ bilden.

Im Rahmen dieser OECD-Fragestellung, was denn eine ökonomisch erfolgreich arbeitende Gesellschaft für ihre Zukunftsentwicklung brauche, wurden die PISA-Studien in Auftrag gegeben. Bildung wird bei der Suche nach den günstigsten Produktionsbedingungen zu einem entscheidenden Faktor der Standortentscheidung von Unternehmen und Menschen. Diese ökonomische Grundausrichtung zeigt sich schon im Aufbau der Studien: Es werden ausschließlich die „nützlichen“ Fächer untersucht und in den Tests dominieren die Kriterien der Anwendbarkeit des Wissens. Die Ergebnisse der Studien und ihr europäisches Ranking haben bereits heftige Bewegungen vor allem in der deutschen und schweizerischen Bildungslandschaft ausgelöst

PISA und Bologna-Reform bilden ein Ganzes unter dem expliziten Ziel der EU, „bis 2010 die dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsregion der Welt“ geworden zu sein. Damit wird der erwähnte Paradigmenwechsel vollzogen: Bildung ist nicht länger die primäre Frage nach der Entwicklung des Menschen sondern nach der Entwicklung der Ökonomie. Sie erhält als „Humankapital“ den Charakter eines Produktionsfaktors, dessen Investitionen sich durch seine Anwendung rentieren müssen.

Der Paradigmenwechsel kam überraschend und wurde fast diskussionslos in seinen Grundzügen beschlossen. In Deutschland und der Schweiz sind alle damit befassten Behörden intensiv dabei, diesen Wechsel bis ins Operative herunter zu organisieren und zu reglementieren. Nur die Tatsache, dass Staaten sich noch immer für berechtigt halten, über das Bildungswesen nach Maßgabe der gerade herrschenden politischen Kraftverhältnisse zu verfügen, macht es möglich, diesen Wechsel praktisch über Nacht zu verfügen.

Was längst überfällig ist, wäre eine breite und offene Diskussion über die Bildung in Bezug auf Mensch und Gesellschaft. Und natürlich die reale Möglichkeit, der allgemeinen Bildungskrise auch durch andere, umfassendere Konzepte zu begegnen. Was mit dem Wort der Harmonisierung so angenehm klingt, wird sonst nur zum Instrument geistiger Bevormundung.

Gewiss gibt es in dem ganzen Prozess der Neuordnung auch berechnete Aspekte. Dazu gehört sicher auch die Kritik an der substantiellen Schwäche der bisherigen humanistischen Bildung. Aber die Berechtigung der Kritik gewährleistet noch keineswegs die Richtigkeit der jetzt in Gang gesetzten Veränderung. Was „europäisch“ ist bestimmt sich nicht an den jeweiligen politischen Beschlüssen der EU-Kommission oder des Europäischen Rates. Diese haben sich vielmehr an den in Europa zuerst geschichtlich wirksam gewordenen Idealen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zu messen. Dies gilt auch für die Kritiker der Neuordnung. Die nachträgliche Verklärung des jetzigen Zustandes des Bildungswesens ist nicht hilfreich, wenn man in den Fragestellungen des Bildungswesens nicht tiefer dringt.

Der dazu notwendige Schritt wurde 100 Jahre vor dem Abschluss des Bologna-Prozesses von Rudolf Steiner formuliert: Nur die Erweiterung des wissenschaftlichen Bewusstseins in das Gebiet des Seelisch-Geistigen kann den Widerspruch lösen, der sich sonst als Abgrund zwischen Welt und Mensch auftut. Die Pädagogik kann sich an dem einen oder anderen Rand niederlassen. Sie wird ihr Ziel nur dann nicht verfehlen, wenn es gelingt, die Brücke über diesen Abgrund zu schlagen.

Freies Bildungswesen oder Bildung als sozio-ökonomisches Lenkungsinstrument?

Bemerkungen zu PISA

*Michael Ross,
Zusammenfassung C. Strawe*

Aufgabe dieser Betrachtung soll es sein, die Reduktion des Bildungsbegriffs auf funktional-pragmatische Aspekte in der Schulleistungsstudie PISA nachzuzeichnen und den Zusammenhang zwischen einem derart ökonomisierten Bildungsbegriff und dem sozio-ökonomischen Lenkungskonzept NPM aufzuzeigen. Dem soll ein Ausblick auf Grundgedanken eines freien Bildungswesens entgegengestellt werden.

Das Ziel der PISA-Studie: Ökonomisierung des Bildungswesens

PISA (Programme for International Student Assessment/ Programm zur weltweiten Schülerbeurteilung) bricht zu Beginn des neuen Jahrtausends als das größte

Bildungs-Ereignis über Deutschland herein: das ‚Volk der Dichter und Denker‘ wird aus seinem bildungspolitischen Halbschlaf gerissen - fortan assoziiert man mit PISA nicht mehr den ‚schiefen Turm‘ in gleichnamiger italienischer Stadt, sondern die Schiefelage des deutschen Bildungswesens. PISA wird zum Inbegriff aller Bildungsprobleme. Eine Generation nachdem Mitte der 60'er Jahre die deutsche Bildungskatastrophe ausgerufen wurde, durchziehen die Schockwellen der Schulleistungsstudie aus dem Jahr 2000 Elternhäuser, Schulgebäude und Ministerien. Der Grund: PISA attestiert den deutschen Schülern in den Bereichen Lesen, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung ein Leistungsniveau, das unterhalb des internationalen Durchschnitts liegt. Zudem ist die Leistungsstreuung in Deutschland besonders groß und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung überproportional stark.

Jede PISA-Studie umfasst die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bei jedem Durchgang wird ein Bereich vertieft untersucht: 2000 die Lesekompetenz, 2003 Mathematik, 2006 Naturwissenschaften. Dieser Zyklus soll alle neun Jahre wiederholt werden.

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 setzen hektische und radikale Reformmaßnahmen am Bildungssystem ein, die mit großem Nachdruck betrieben wurden. Dieser Druck entstammt nun nicht der wissenschaftlichen Bedeutung der Studie, sondern den Zentren politischer Macht: Auftraggeber von PISA sind die Regierungen der OECD-Staaten. Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development / Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) umfasst die Staaten der Ersten Welt, fast alle der 30 Mitgliedsstaaten sind Industrieländer. Aufgabe der OECD ist die Politikberatung; ihre Ziele gleichen denen anderer weltweit agierender Organisationen wie WTO, IWF, Weltbank. Es geht um die Durchsetzung der Grundsätze des Neoliberalismus im (bisher) öffentlichen Sektor. Die Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen sollen nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten umgeformt werden, überall sollen soviel als möglich Elemente marktlicher Steuerung zur Anwendung kommen.

Die „primäre Aufgabe“ von PISA ist es, so heißt es bei den Herausgebern der PISA-Studie, dem Deutschen PISA-Konsortium, „den Regierungen der teilnehmenden Länder auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind.“ Im Grußwort zur PISA-Broschüre formuliert der OECD Generalsekretär deren funktionalistisches Bildungsverständnis: „Gute Bildung ist das wertvollste Kapital für die heutige und künftige Generationen. [...] Die OECD leistet mit der Schulleistungsstudie PISA [...] einen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels.“

Der Erziehungswissenschaftler Ludwig A. Pongratz beurteilt die PISA-Studien als Instrument eines technokratischen Normierungs- und Disziplinierungsprozesses des Bildungswesens. „Es ist die globale strategische Situation, die mit Hilfe der PISA-Brille unseren Blick

PISA,

Abkürzung für englisch Programme for International Student Assessment, PISA-Studie, international angelegte Vergleichsstudie der Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Das Frage-raster von PISA zielt dabei auf die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung der Schüler, verstanden als Erkennen von Sachzusammenhängen und Aufzeigen von Problemlösungen, sowie auf ihre Lesekompetenz, d. h. die Fähigkeit, gelesene Texte inhaltlich zu erfassen, zu bewerten und (fächerübergreifend) in größere Zusammenhänge zu stellen; die Wiedergabe (Zitation) von reinem Faktenwissen tritt in den Hintergrund.

Ziel der im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) von den Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelten und durchgeführten Studie ist es, vergleichbare Daten über die Bildungssysteme der teilnehmenden Staaten zu gewinnen und statistisch belegte (verallgemeinerbare) Aussagen über den Zusammenhang von Leistungsvermögen und sozialem Hintergrund der Schüler in den Teilnehmerstaaten treffen zu können. - Deutschland ist an der PISA-Studie auf der Grundlage einer Vereinbarung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit der Kultusministerkonferenz (KMK) der deutschen Länder beteiligt; die Durchführung von „PISA 2003“ und „PISA 2006“ in Deutschland lag in der Hand eines nationalen PISA-Konsortiums. Um die Untersuchungsergebnisse der internationalen PISA-Studie innerhalb Deutschlands vergleichbar zu machen, wurde zeitgleich mit „PISA 2000“, „PISA 2003“ und „PISA 2006“ jeweils eine nationale PISA-Ergänzungsstudie (Abkürzung PISA-E) auf der Ebene der Bundesländer durchgeführt.

Der erste Erhebungszyklus (2000-06) der internationalen PISA-Studie umfasste drei Erhebungen mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. 2009 soll ein zweiter Erhebungszyklus starten.

Quelle: Meyers Lexikon online, <http://lexikon.meyers.de/meyers/PISA>

kodiert. Denn der aktuelle Formierungsprozess des Bildungswesens läuft über implizite Standards, die jeder bereits akzeptiert haben muss, bevor er sich auf eine kontroverse Diskussion über PISA einlässt.“

Aus bildungsökonomischer Perspektive ist PISA ein Produkt transnationaler Bildungsdienstleister, das staatlichen Schulverwaltungen weltweit angeboten wird. Die internationale PISA-Leitung liegt bei fünf Institutionen, von denen vier privatwirtschaftliche educational assessment-Firmen aus Australien, den USA und den Niederlanden

* Siehe Literaturangaben am Schluss.

Pisa in der finnischen Erziehungslandschaft

Vortrag beim Kolloquium des Europäischen Forums für Freiheit im Bildungswesen (effe) in Helsinki 8.6.2006

Kurzreferat / Prof. Reijo Wilenius

Die Frage des Kolloquiums, ist die finnische Schule die beste in Europa, wie es nach den PISA-Studien scheint, bleibt offen, denn diese Studien evaluieren nur wenige Dimensionen der wirklichen Bildungsergebnisse.

Das finnische Schulwesen, wie auch allgemein das skandinavische, hat schon im 19. Jahrhundert einige gute Impulse bekommen, die heute noch unter der bildungspolitischen Oberfläche - auch hinter den PISA-Resultaten - nachwirken.

Erstens der Impuls, Das Bildungsniveau der ganzen Bevölkerung zu erhöhen, nicht nur einer Elite.

Davon hängt die Entwicklung der demokratischen Gesellschaft, der Wirtschaft und des allgemeinen Wohlstands, sogar die weitere kulturelle Existenz eines kleinen Volkes ab, betonte oft J. W. Snellman, der maßgebende finnische Bildungsphilosoph (1806-1881).

Darauf beruht auch das verhältnismäßig hohe Ansehen der Lehrerpersönlichkeit, weil sie noch heute als ein wichtiger Zukunftsfaktor des Volkes angesehen wird.

Zweitens die Autonomie der Schulen in der Entwicklung und Realisierung der Lehrpläne.

Sie ist auch eine Tradition aus dem 19. Jahrhundert, die besonders von dem Snellman-Schüler Z. Cleve, dem ersten Pädagogikprofessor, betont wurde.

Drittens die Selbständigkeit der Lehrerpersönlichkeit (die Methodenfreiheit) in der Beantwortung der immer einmaligen Erziehungssituationen.

Viertens - und das ist eine Wirkung der Reformpädagogik - die Entwicklungsphasen der Kindheit und der Jugend zu berücksichtigen. Beispiel sind der eigentliche Schulanfang erst mit 7 Jahren, der sogenannte weiche, kindhafte Anfang in den ersten Klassen und später die Unterstützung des eigenständigen, individuellen Lernens.

Kurz: Freiheit ist die beste Methode. Genaue Kontrolle der Schulen und Standardisierung der Lehrpläne ist eine ‚kontraproduktive‘ Reaktion auf schlechte oder mittelmäßige PISA-Resultate.

sind. Diese Firmen haben PISA entwickelt und bisher an 58 Staaten verkauft. Damit hat sich die Testindustrie den Bildungsmarkt erschlossen. Unter den Zielvorgaben der OECD leistet PISA damit einen Beitrag, Bildung einerseits noch stärker als ökonomischen Produktionsfaktor (Humankapital) einzusetzen und andererseits selbst der Kommerzialisierung auszusetzen. PISA ist daher in erster Linie ein Projekt mit ökonomischer Zielsetzung. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum seit Anfang der 90'er Jahre das Bildungswesen mit ökonomischen Kategorien durchsetzt wird. So wird von Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen als Unternehmen gesprochen, der Schüler als Kunde umgedeutet und Bildung selbst als Produkt definiert - „outputorientierte Bildung“ ist einer der Ausdrücke der OECD-Philosophie.

Insofern können wir PISA als kulturindustrielles Phänomen verstehen: Kulturindustrie ist die industrialisierte Produktion von Kultur, von Kulturgütern. Bildung wird zur Ware. Die gleiche Stoßrichtung beobachten wir in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Medizin, Heilpädagogik, Altenpflege.

Der Bildungsbegriff der PISA-Studien: „Halbbildung“ durch Bildungsstandards

Mit der bildungsindustriellen Zielsetzung einher geht das Wissenschaftsverständnis der PISA-Studien. PISA beruht auf einem naturwissenschaftlich-positivistischen Erkenntnisbegriff, der nur das unmittelbar Erfahrbare für wirklich nimmt und dem weder die geistige Tätigkeit des Menschen noch die soziale Interaktion von Bedeutung ist. Dies zeigt sich am deutlichsten darin, dass PISA versucht, durch standardisierte Tests das Menschliche zu vermessen.

Der positivistische Forschungsansatz ist nun besonders anfällig für Kulturindustrialisierung, weil 1. die Forschungsinstrumente technisiert werden (z.B. Standardisierung der Aufgaben mittels Multiple Choice und statistische Auswertung mittels Scanner und Computer), 2. die Forschungsfragen auf technisch beantwortbare Fragen beschränkt und so relevante Fragen ausgeschlossen werden, 3. quantitative Prüfungen qualitative Bildung nicht messen können, sondern nur quantitative Aspekte reproduzieren.

Schon in der Auswahl der getesteten Fächer zeigt sich ein positivistisch verkürztes Bildungsverständnis: Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften in ihren Repräsentationen Zahl, Buchstabe und Gesetz sind die abstrakten Formen des Denkens, in ihnen ist der lebendige und wirksame Geist zur toten Form erstarrt. Zugleich sind es die pragmatischen Kompetenzen, die zur Bewältigung des Alltags benötigt werden und in der Bildungsindustrie das Produktivkapital ausmachen.

Der positivistische Wissenschaftsansatz führt daher zu einem funktionalistischen Bildungsbegriff, der die Basis für alle Aufgaben und Tests der PISA-Studien darstellt.

* Vgl. Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung (1959). In: ders.: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I.

So definiert die OECD einen eigenen Bildungsbegriff („literacy“), der sich nicht an einer Zusammenschau nationaler Lehrpläne orientiert, sondern Fähigkeiten funktional auf ihre Nützlichkeit verkürzt: „das Wissen, die Fähigkeiten, die Kompetenzen, die relevant sind für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen“. (OECD PISA Assessment Framework) Dieser instrumentelle Bildungsbegriff wird zugleich als normatives Bildungsziel eingeführt.

Das Ziel der OECD, Bildung mittels der PISA-Studie sozial genormt und ökonomisch nützlich zu etablieren, kulminiert im Konstrukt der Bildungsstandards. In der vom BBM und der KMK 2003 vorgestellten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ heißt es: „Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“

Die Verkürzung dieses Bildungsbegriffs wird am Beispiel der mathematischen Kompetenzen deutlich, wenn wir den Ausführungen von Hartmut von Hentig folgen. Er unterscheidet zwischen zwei Funktionen der Mathematik: die erste hat es mit der Erkenntnis der Wahrheiten der mathematischen Gegenstände zu tun; die zweite mit der Anwendung dieser Wahrheiten. Die erste ist eine strenge Geisteswissenschaft, die zweite eine pragmatische Hilfswissenschaft. Wird also z.B. mathematische Bildung reduziert auf funktional-pragmatische Nützlichkeiten, dann kann man zwar von Kompetenz sprechen, aber wohl kaum noch von Bildung.

Mit dieser fundamentalen Beschneidung des Bildungsbegriffs in den PISA-Studien wird der Wahrheitsgehalt aus den Bildungsfächern und das Wahrheitsstreben aus den sich bildenden Menschen eliminiert. Dadurch verkommt Bildung zur „Halbbildung“, da sie nur noch die ökonomisch nützlichen Inhalte vermittelt; diese Art von „Bildung“ beschädigt die menschliche Freiheitsfähigkeit, indem sie diese von der Erkenntnis der Wahrheit abschneidet. Damit stellen Bildungsstandards aber die Lüge dar, die behauptet, dass Bildung sich in ihrer Anwendung erschöpft. Das Hauptproblem der Bildungsstandards ist darin zu sehen, dass in ihnen die Möglichkeit menschlicher Entwicklung nicht eingeräumt ist. Der sich den Bildungsstandards unterwerfende Mensch gerät unter ihre Knechtschaft.

Der Mathematikdidaktiker Wolfram Meyerhöfer hat in mehreren Studien die Voraussetzungen und Konsequenzen der PISA-Studie fundiert herausgearbeitet. Er kommt dabei zu dem Schluss: „Mit PISA & Co ist bezüglich der Kulturindustrialisierung von Wissenschaft eine für Deutschland neue Qualität eingetreten, die in ihrem Durchschlag auf das Bildungswesen und - vermittelt über die damit einhergehende Beschädigung der europäischen Bildungstradition - auf die ganze Gesellschaft kaum überschätzt werden kann.“

Die öffentliche Wahrnehmung der PISA-Ergebnisse ist besonders stark geprägt durch die Länderrangreihen. Durch sie entsteht der Eindruck einer Art Bildungsolympiade: Wer schneidet beim Wettbewerb der Staaten

um Bildungsprodukte am besten ab? Das ist ein kulturindustrielles Massenphänomen.

Die Länderrangreihen wie die Bildungsstufen beruhen auf einem Kompetenzstufenmodell. Dabei werden die statistischen Zahlenintervalle der PISA-Studien zu Kompetenzstufen uminterpretiert, dieser Interpretationsakt jedoch der Öffentlichkeit durch das PISA-Konsortium vorenthalten. Wie die Kompetenzstufen und auch die Testaufgaben zustande kommen, bleibt völlig intransparent. Dadurch wird das Verfahren - und seine Widersprüche zu einem modernen Bildungsbegriff - gegen Kritik immunisiert.

Gewiss enthält die PISA-Studie, wenn man sie richtig interpretiert, auch viele interessante und hilfreiche Erkenntnisse. So sind die aufgewiesenen Stärken des Schulwesens in Finnland und anderen skandinavischen Ländern durchaus real. Allerdings gibt es viel Verwirrung um die tatsächlichen Gründe und die zu ziehenden Konsequenzen (vgl. den Beitrag von Reijo Wilenius im Kasten auf S. 10).

Der Positivismus und Utilitarismus des Wissensbegriffs und die soziale Verformung des Bildungswesens zu einem Sektor von Kulturindustrie drohen zu dem zu führen, was Max Horkheimer und Theodor W. Adorno im Vorwort zur Neuauflage ihrer „Dialektik der Aufklärung“ die „Identität von Intelligenz und Geistfeindschaft“ genannt haben. Sind doch Bildungsstandards das Resultat der weltweit in PISA wirksamen Intelligenz und führen sie zu einer Halbbildung, die geistfeindlich ist.

Zur Problematik der Bildungstests

„Tests im Bildungswesen sind standardisierte Instrumente zum Vermessen von Schülereigenschaften.“ (Meyerhöfer) Das individuell Schöpferische und Prozessuale von Bildung geht verloren. Die Verbindung von Bildungsstandards und Test macht Schule zum „Ort der Herstellung eines Testbaren“ (Meyerhöfer), das zwar Bildung genannt wird, aber bereits ein Reduktionsprodukt wahrer Bildung darstellt. Nicht Autonomie und Authentizität in der Aneignung von Bildung ist das Ziel der Bildungsstandards, sondern Herausbildung eines Messbaren, damit Heteronomen und Nichtauthentischen.

Tests stellen zudem eine Art Technisierung von Herrschaft dar: Belohnung und Bestrafung von „Leistung“ kann direkt an das Testresultat gebunden werden. Sie werden zu Disziplinierungsinstrumenten: Die Vergabe von Zukunftschancen wird sich durch sie ebenso ändern wie die Praxis von Schulleitung und Administration. Eine wirkliche Verbindung des Ich mit dem Bildungsinhalt und dessen produktive Aneignung wird nicht ermöglicht, was die Autonomie nicht nur der Getesteten, sondern auch der Tester beschädigt. Die Tests trainieren ein reines Nützlichkeitsverhalten: es gilt, das Kreuz an der richtigen Stelle zu machen, dann ist alles gut.

Weitere methodische Mängel

Es gibt zahlreiche einzelne Mängel des Projekts. So werden z.B. die entsprechenden PISA-Aufgaben ihrem

Anspruch, mathematische Leistungsfähigkeit zu messen, nicht wirklich gerecht. Denn sie sehen davon ab, dass verschiedene Lösungswege möglich sind und die von den Testern gewünschte Lösung nicht in jedem Fall die richtige Lösung ist. Dadurch kann nicht eindeutig gesagt werden, welche Fähigkeiten die Aufgabe eigentlich misst.

Zudem werden - nicht nur bei der Mathematik - nebenbei Komponenten von „Testfähigkeit“ mitgemessen, also nicht nur die Lösungskompetenz. Die Kernkompetenz von Testfähigkeit bezieht sich primär darauf, sich auf das zu konzentrieren, was die Tester angekreuzt sehen oder was sie lesen wollen - und nicht einzig auf die realen inhaltlichen Probleme der Aufgabenstellung. Es vollzieht sich eine Abkehr von der Sache (z.B. Mathematik) zugunsten der korrekten Fachsprachlichkeit. Die angebliche Schülernähe der Aufgaben ist durchaus bezweifelbar.

Außerdem weist die Studie erhebliche statistische Mängel auf: Eine echte Vergleichbarkeit zwischen den Ländern ist nämlich aufgrund unterschiedlicher Einschulungsmodalitäten nicht gegeben, eine repräsentative Stichprobenerhebung daher nicht im beanspruchten Sinne möglich. Zudem sind die Stichproben verzerrt: PISA testete 15jährige. In diesem Alter sind in vielen Ländern besonders schwache Schüler schon nicht mehr in der Schule, sondern auf der Sonderschule (z.B. Legastheniker), in anderen dagegen versucht man sie zu integrieren, was natürlich die Ergebnisse verzerren muss. Kurz: Stichprobenerhebung und Testdurchführung sind unkontrollierbar und politisch manipulierbar.

Eine Studie der FU Berlin kommt zum Ergebnis, die statistische Auswertung der PISA-Studien sei so mangelhaft, dass die Relevanz der statistischen Ergebnisse an sich in Frage zu stellen sei.

New Public Management

Um PISA in seiner symptomatischen Bedeutung erkennen zu können, müssen wir uns mit dem konzeptionellen Hintergrund des New Public Management (NPM) auseinandersetzen, das sich spätestens seit Beginn der 90er Jahre überall ausgebreitet hat. Rein äußerlich betrachtet handelt es sich um aus der Betriebswirtschaftslehre stammende Deutungs- und Handlungsmuster für eine effiziente Verwaltungsführung im staatlichen Bereich. Die neuen Rezepte für das Management des Staates bzw. des öffentlichen Sektor werden also aus dem ökonomischen Bereich importiert.

Dem liegen von innen betrachtet bestimmte Glaubensüberzeugungen zu Grunde, die in das allgemeine Bewusstsein eingespeist werden. Zu ihnen gehört vorrangig die Auffassung die öffentliche Finanzierung von Aufgaben (Bildung Gesundheit usw.) verlaufe in staatlicher Verwaltung generell ineffizient und uneffektiv. Auch besteht der Glaube an die universelle Verwendbarkeit des Kundenbegriffs: Bürger mit ihren Rechten und Pflichten gegenüber dem staatlichen Gemeinwesen werden zu Kunden umfunktioniert. Dies alles führt zur Ökonomisierung öffentlicher Güter beziehungsweise sozialer Qualität. Im Alltagsbewusstsein wird als neue Heilslehre

in einer Art moralischem Kreuzzug der neue Glaube etabliert, alles werde besser, wenn erst einmal im Staat die Prinzipien von Nutzenmaximierung und Kostensenkung durch Wettbewerb und Kundenorientierung Einzug gehalten haben. Die Inhalte hingegen sollen politisch definiert und normativ verbindlich gemacht werden.

In Bezug auf den ganzen Bereich der sozialen Dienstleistungen führt dies einerseits zu einer rein utilitaristischen, output-orientierten, Marktgesetzen und Nutzenoptimierung verpflichteten Organisationsform, während die Inhalte - pflichtethisch formuliert - zum Input werden, der in politische Gesetze, Richtlinien und Verordnungen umgemünzt und als Verhaltensnorm den in diesem Dienstleistungsbereich Tätigen vorgeschrieben wird.

Während nun den operativ Tätigen bei der Organisation durchaus Eigengestaltungsräume zugebilligt werden - aus Flexibilitäts- und Effizienzgründen - wird ihnen eine Bestimmung der Inhalte ihres Tuns verweigert: halbierte Autonomie, Teilautonomie lautet die Ansage. Im Rahmen des Steuerungsbegriffs des NPM gibt es eine Teilung zwischen operativer und strategischer Führung bis auf die Ebene der einzelnen Einrichtung. Führungsinstanzen legen Ziele und Strategien fest und setzen Standards. Operativ Tätige führen die Arbeit aus und setzen die Standards selbsttätig um, sind also nur im Wie, nicht im Was ihres Tuns frei. „Operationelle Freiheit“ ist der beschönigende Ausdruck dafür im NPM.

Dieser Tendenz, die im sozialen Leben durch das NPM vorangetrieben wird, entspricht auf der Bildungsebene der Bildungsbegriff von PISA, der ebenfalls eine Art Halbierung darstellt: Bildung wird auf funktionale Kompetenz reduziert: wie wende ich Wissen an? Die andere Hälfte, das Ringen um ein lebendiges Wissen der Welt, um Wahrheitserkenntnis in der selbst erarbeiteten Teilhabe an der Wirklichkeit, wird ausgeblendet: der Teilautonomie entspricht die Halb-Bildung in exakt diesem Sinne. So wie der PISA-Bildungsbegriff den Schüler von der Teilhabe am Wahren abschneidet, so schneidet der Steuerungsbegriff des NPM die im Bildungsprozess Stehenden (Lehrer) von der Freiheit der strategischen Zielsetzung (Richtungsgebung) ab.

Bildungsautonomie statt Teilautonomie

Ein freies Bildungswesen dagegen muss das Streben nach Teilhabe an der Wirklichkeit durch produktive Wahrheitserkenntnis ebenso zu seinem Fundament machen, wie es die Lehrer an der strategischen Zielsetzung der Schule teilhaben lassen muss. Das letztere nennen wir Selbstverwaltung. Selbstverwaltung im Sinne institutioneller Eigenverantwortung statt Teilautonomie muss die Forderung an die Organisationsform eines modernen Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftslebens sein.

Für Deutschland hat Henning Kullack-Ublick für die Aktion mündige Schule Schleswig-Holstein mit den „Drei Säulen für gute Schulen“ (Siehe S. 13) die richtigen Konsequenzen gezogen: Nicht Bildungsstandards und weitere Reglementierung, sondern pädagogische Freiheit und Selbstverwaltung sind die richtige Antwort auf PISA!

Drei Säulen für gute Schulen

Ausgangslage

Anfang Dezember 2003 einigten sich die Kultusminister aller deutschen Bundesländer auf die Einführung der ersten bundesweit gültigen Bildungsstandards - eine Strukturreform, die die Schulpolitik und die Schulverwaltungen der sechzehn Länder für die nächsten Jahre beschäftigen wird.

Dabei ist es durchaus symptomatisch für das im internationalen Vergleich ohnehin schon völlig überregulierte deutsche Schulwesen, dass auf den ‚PISA-Schock‘ ausgerechnet mit der Einführung zentraler Standards reagiert wird ... Wie anders sehen dagegen die Schulen in Skandinavien, in den Niederlanden oder in Kanada aus, jenen Ländern also, die bei der PISA-Studie ganz vorne lagen!

Der politische Diskurs in Deutschland bedarf einer kritischen und ideenreichen Begleitung, wenn er nicht in einem weiteren bürokratischen Desaster enden soll. Wie kann das geschehen? - Die öffentliche Diskussion wird von drei unterschiedlichen Voraussetzungen geprägt: - von der Erkenntnis des Scheiterns der zentralistischen Organisation des Schulwesens, was zu der Forderung nach mehr Autonomie der Schulen und mehr Wettbewerb führt; - von einem aus der Warenproduktion auf die Schule übertragenen Ökonomiebegriff, der zu der Forderung nach der „Output-orientierten“ Schule führt; - von dem Misstrauen in die Selbstorganisation des Bildungswesens, was in der Einrichtung der „Nationalen Bildungsstandards“ und deren Zusammenführung von staatlichem Zentralismus und industrieller Standardisierung zum Ausdruck kommt.

Was uns fehlt, ist nicht noch mehr Zentralismus, sondern Schulen, in denen die Kinder und die Lehrer gerne lernen und arbeiten! Wir brauchen einen Bildungsbegriff, der die ‚Schule der Zukunft‘ als einen pädagogischen Ort beschützt, in dem - jenseits vordergründiger und einseitiger Zweckbestimmungen - die Entwicklung individueller und sozialer Fähigkeiten der Kinder auf ihrem Weg zu erwachsenen, mündigen und verantwortungsbewussten Menschen im Vordergrund steht! - Dies bedenkend liegt es nahe, auch jene Schulen partnerschaftlich in die Debatte einzubeziehen, die seit Jahrzehnten praktische Erfahrungen mit dem Aufbau und der Organisation eines freien Schulwesens gesammelt haben. Mit ihnen gemeinsam ließen sich auch die allenthalben erhobenen Forderungen nach ‚Wettbewerb‘, ‚Standards‘ und ‚Evaluation‘ in einen neuen Zusammenhang stellen - den der pädagogischen Freiheit.

Drei Säulen

Anknüpfend an das bereits Dargestellte können drei Säulen beschrieben werden, deren Verwirklichung als Voraussetzung für eine substantielle Erneuerung des deutschen Schulwesens zu sehen ist:

Qualitätsentwicklung der Schulen: Statt zentral vorgegebener Standards und deren Überprüfung durch zentrale Einrichtungen wird ein System schulübergreifender Qualitätsentwicklung eingerichtet, das sich aus drei Elementen zusammensetzt: - Lizenzierung der Schulen auf der Grundlage eines selbst erarbeiteten pädagogischen Konzepts. - Regelmäßige Qualitätsüberprüfung (Evaluation) der lizenzierten Schulen nach einem anerkannten Verfahren eigener Wahl. - Durchführung von Lizenzierung und Evaluation durch unabhängige, aber sorgfältig akkreditierte Einrichtungen (ähnlich wie im Hochschulbereich). Qualität lässt sich nicht ›von oben‹ verordnen, sondern sie muss in jeder einzelnen Schule, von unten her und im freien Konsens durch Lehrer/innen und Eltern entwickelt werden. Ausgangspunkt für die Entwicklung der eigenen Qualitätsmaßstäbe können die bisher für die jeweilige Schule geltenden Lehrpläne, Studententafeln und ähnliches sein. Jede Schule trägt selbst die Verantwortung für deren Weiterentwicklung.

Die Finanzierung der Schulen: Die Mittelzuweisung wird durch ein nachfrageorientiertes Finanzierungssystem der Schulen (Schülerkopfbetrag, Bildungsgutschein) ersetzt. An diesem System partizipieren alle genehmigten Schulen - unabhängig von ihrem Träger. Die einzelne Schule muss im Interesse ihrer pädagogischen Freiheit über ihre Mittel für Personal- und Sachausgaben frei verfügen können. Die staatliche und kommunale Finanzierung des Schulwesens bleibt unverzichtbar. Durch dieses Konzept wird die Wahlfreiheit der Eltern gestärkt und gleichzeitig der Wettbewerb der Schulen um Schüler gefördert. Pädagogischer Wettbewerb steht derzeit hoch im Kurs, die Wahlfreiheit der Eltern noch nicht.

Der rechtliche Status der Schulen: Alle Schulen, deren Kollegien dies wollen, müssen rechtsfähig werden, also die Lehrplangestaltung autonom in ihren Gremien beschließen, Verträge abschließen, selbstständig über ihr Budget verfügen und alle personellen Entscheidungen selbst treffen können. Dieses Konzept kommt der aktuellen Forderung nach mehr Selbstständigkeit und der Kommunalisierung der Schulen entgegen. In Betracht kommen auch die Körperschaft öffentlichen Rechts oder die Stiftung (wie bei Hochschulen), kirchliche Träger oder der gemeinnützige Verein von Eltern und Lehrern. Andere Rechtsformen sind damit nicht ausgeschlossen, sie werden aber für ein gemeinwohlorientiertes Schulwesen kaum typisch werden.

Die hier kurz skizzierten ‚drei Säulen für gute Schulen‘ gehen davon aus, dass das öffentliche Leben nicht das exklusive Hoheitsgebiet des Staates ist, sondern in mindestens gleichem Maße auch in der Verantwortung aller der Bürgerinnen und Bürger liegt, die bereit sind, öffentliche Aufgaben initiativ zu gestalten. Die Rechtsaufsicht des Staates verpflichtet ihn, die Schulen aller Trägerschaften gleichberechtigt an der öffentlichen Aufgabe ‚Bildung‘ teilhaben zu lassen und nicht - wie heute noch üblich - den nicht-staatlichen Schulen finanzielle Bürden aufzuladen, die ihren Betrieb nur durch unverhältnismäßig große Opfer der Beteiligten ermöglicht. Ein solches Umdenken im Hinblick auf ein freies Schulwesen kann zu einem beschleunigten Qualitätsschub im Bildungswesen führen und mittelfristig auch zu einem wesentlich verantwortlicheren und produktiveren Einsatz von Geldmitteln. Gebraucht werden Mut und die Entschlusskraft, mit praktischen Visionen und nicht nur reagierend an die Erneuerung unseres Schulwesens heranzugehen. Die Philosophin Hannah Arendt sagte: „In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen.“ Wir meinen, es ist an der Zeit, genau dies zu tun!

Quelle: www.freie-schule.de

Benutzte Literatur

- Pongratz, Ludwig A.: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004
- Hartmut von Hentig: Die Schule zwischen Pflicht und Kür, Die Zeit, 32/1996
- Thomas Jahnke: Zur Ideologie von PISA & Co.; in: Thomas Jahnke, Wolfram Meyerhöfer (Hg.): Pisa & Co. - Kritik eines Programms, Berlin 2006
- Wolfram Meyerhöfer: PISA & Co. als kulturindustrielle Phänomene; in: Thomas Jahnke, Wolfram Meyerhöfer (Hg.): Pisa & Co. - Kritik eines Programms, Berlin 2006
- Wolfram Meyerhöfer: Testen, Lernen und Gesellschaft. Zwischen Autonomie und Heteronomie; in: Thomas Jahnke, Wolfram Meyerhöfer (Hg.): Pisa & Co. - Kritik eines Programms, Berlin 2006
- Max Horkheimer, Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M. 1969
- Otto Speck: Die Ökonomisierung sozialer Qualität, München 1999
- Udo Herrmannstorfer: Wege zur Qualität; in: Franz Peterander, Otto Speck (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen, München 1999
- Christoph Maeder: Der moralische Kreuzweg des „New Public Management“ in der Schweiz; in: sozialersinn - Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 1/2001

Bildung, Forschung und Ökonomie

Autoreferat C. Strawe

Die konventionelle Sicht auf den Zusammenhang von Bildung, Forschung und Ökonomie wurde bereits charakterisiert: Bildung ist die Grundlage von Forschung und Ideen, diese die Basis für einen florierenden Standort mit vielen neuen Arbeitsplätzen. Ein Teilaspekt des Themas ist die Bildungsökonomie, das heißt vor allem die Finanzierung von Bildung. Für die genannten Themen fühlen sich heute vor allem staatliche und wirtschaftliche Akteure zuständig. Das Bildungs- und Universitätswesen selbst erscheint oft mehr als Objekt denn als sich selbstbestimmendes und über seine Geschichte entscheidendes soziales Subjekt.

Trotz aller rasanten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte - bei genauerem Hinsehen sind viele Probleme, die von der 68er Studentenbewegung aufgegriffen wurden, ungelöst geblieben. Erschreckend wenig im Universitätswesen hat sich zum Guten verändert. „Fachdiotentum“ und Instrumentalisierung der Wissenschaften für Macht- und Profitzwecke sind keineswegs überwunden, emanzipatorische Wissenschaftsgesinnung keineswegs überall verbreitet.

Wenig besser steht es um die Fortschritte auf dem Weg zu einem freien Schulwesen, das für alle Menschen in gleicher Weise zugänglich ist. Um so wichtiger wird für diejenigen, die sich für die Freiheit im Bildungswesen engagieren, die Frage, mit wem man sich dabei verbünden kann und wogegen man kämpfen muss. Welche Wirkungen haben die WTO-Abkommen für den Bildungsbereich? Ist staatliche Anerkennung und Finanzierung für ein freies Geistesleben geradezu korrumpierend oder muss sie nicht vielmehr gerade angestrebt bzw. erweitert werden? Über diese und ähnliche Fragen gibt es eine durchaus kontroverse Diskussion.

Beziehungen von Geistesleben, Wirtschaftsleben und Staat

Die Moderne ist geprägt vom Mündigkeitsimpuls des Einzelnen, als dessen Folge die Notwendigkeit einer dreigliedrigen Neuordnung der Gesellschaft sich ergibt. Bildung und Forschung können nur als freie sinngebend wirken: Sonst entsteht - so hat es Brecht im „Leben des Galilei“ ausgedrückt - ein „Geschlecht erfinderischer Zwerge, die für alles gemietet werden können“. Der moderne demokratische Staat ist nicht der Vormund, wohl aber der Beschützer der Freiheit des Geisteslebens. Er hat die Menschenrechte zu garantieren und für Sicherheit und Rechtsfrieden zu sorgen. Er begrenzt die ökonomische Sphäre, die sich als arbeitsteilige Fremdversorgungswirtschaft entwickelt - auf eine Technik gestützt, in der die Wissenschaft, wie Marx einmal sagt, zur unmittelbaren Produktivkraft geworden ist. Die Finanzierung von Bildung und Forschung darf Freiheit - und gleiche Bildungschancen - nicht behindern, sondern muss sie gewährleisten - was zu Finanzierungsformen führen kann, wie sie weiter unten im Beitrag von Udo Herrmannstorfer beschrieben werden.

Die von der Dynamik der modernen Entwicklung geforderte Befreiung des Geisteslebens ist noch immer unvollendet. Schritte in diese Richtung wurden in der Neuzeit zunächst durch die Befreiung von Bildung und Forschung vom Einfluss der Kirche getan: die Wissenschaft sollte nicht länger Magd der Theologie sein. Sie geriet dabei aber in neue Abhängigkeit von der Oberhoheit des Staates. Für die Fürsten war die Förderung von Forschung vor allem Mittel zum Zweck, militärische Überlegenheit, politische Macht und wirtschaftlichen Reichtum zu mehren. Die Wissenschaft wurde so zur Magd des Staates. So konnte der Naturforscher Emil Du Bois-Reymond (1818 - 1896) einmal den Lehrkörper der Berliner Universität als Schutztruppe der Hohenzollern bezeichnen. Zwar wirkte in Preußen zunächst Wilhelm von Humboldt als Kultusminister mit einem radikal freiheitlichen Ansatz der allseitigen Bildung der Persönlichkeit und des selbstbestimmten Studiums in einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden.* Doch seinem Wirken waren bald Grenzen gesetzt. Studiert man die Lehrzielkataloge des späteren preußischen Kultusministers Altenstein, so trifft darauf in vielfacher Hinsicht das Stichwort „Schule als Untertanenfabrik“ zu. Die Unfreiheit des Bildungswesens trug dann wesentlich zur deutschen Katastrophe des 20. Jahrhunderts bei.

Bildungs- und Forschungsfinanzierung

Schon der Sputnik-Schock der 50er Jahre hatte Forderungen nach mehr Geld für Bildung und Forschung in den westlichen Ländern hervorgerufen. In Deutschland war Mitte der 60er Jahre der „Bildungsnotstand“ in aller Munde. Georg Picht (1913-1982) prophezeite einen Mangel an qualifiziertem Nachwuchs und forderte mehr Abiturienten und bessere Unis. Man befürchtete das Zurückfallen des eigenen Landes hinter anderen Nationalstaaten. 1965 wurde als beratendes Experten-

* Humboldt unterscheidet die Akademien als Stätten reiner Forschung von den Universitäten als Orte der Forschung und Lehre. Daneben stehen für ihn die „leblosen Institute“: Archive, Museen, Bibliotheken und so weiter.

gremium und Pendant zum 1957 gegründeten Wissenschaftsrat der Deutsche Bildungsrat gegründet. Allgemein wurde eine Bildungsreform gefordert. Die Debatte führte zu einer Konjunktur der Bildungsökonomie, aber auch zur Kritik der Reduktion des Bildungsproblems auf seine ökonomische Seite. Die Sprache veränderte sich: die Rede von der Mobilisierung der Bildungsreserven und der Ausschöpfung von Qualifikationspotenzialen - auch im Hinblick auf die Systemkonkurrenz mit dem Sozialismus - bürgerte sich ein.

Allerdings wurde von linker und liberaler Seite Bildungsreform auch aus anderen, emanzipatorischen Gründen gefordert. Ralf Dahrendorf, Hildegard Hamm-Brücher und andere definierten Bildung als allgemeines Bürgerrecht; zu seiner Verwirklichung forderten sie die Herstellung realer Chancengleichheit. Die aufkommende Studentenbewegung machte sich für eine demokratische Hochschulreform stark. Die soziallibere Regierung unter Willy Brandt - angetreten, das moderne Deutschland zu schaffen, wie es in der SPD-Wahlwerbung 1969 hieß - griff diese Themen auf. In der Zeit der sozialliberalen Regierung entstanden Gesamtschulansätze und neue Unis, die Studientzahlen schnellten nach oben - heute sind es knapp 2 Millionen Studierende. Ein Hochschulrahmengesetz wurde geschaffen. Vielfach waren diese Bemühungen getragen von einem ungebrochenen Glauben an die volksbeglückende Funktion des Staates.

Das damalige Ziel gleicher Bildungschancen ist bis heute nicht eingelöst. Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen das ebenso wie der jüngste Report des UNO-Sonderberichterstatler Vernor Muñoz, der das deutsche Schulsystem kritisiert, weil es besonderes mit seiner Dreistufigkeit von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien sozial selektiv wirke und Chancengleichheit verhindere. Die damalige Debatte ist also im Grund bis heute nicht abgeschlossen.

In den Jahren seit 1990 haben sich die Akzente in der Bildungsdebatte verschoben. Die Systemkonkurrenz ist kein Thema mehr, dafür um so mehr die globale Konkurrenz. Bildung ist zum „Standortfaktor“ geworden und wird vielfach nur noch als solcher wahrgenommen und diskutiert. Am 5. November 1997 intonierte der damalige Bundespräsident Roman Herzog das Thema in einer vielbeachteten Rede zur Situation des Bildungswesens in Deutschland auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. Bildung sei das „Megathema“ für die Zukunft und gerade für ein rohstoffarmes Land wichtigster Standortfaktor. Im Kern ging es dabei um ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis. Zwar hören sich Herzogs Forderungen nach der Entlassung der Hochschulen aus „der bürokratischen Fremdsteuerung“ und der Entlassung des Bildungssystems in die Freiheit gut an. Der zugrunde gelegte Freiheitsbegriff ist aber weniger an menschlicher Emanzipation als an der Freiheit der Märkte orientiert. So wird die von Herzog geforderte Abschaffung des 13. Schuljahres nicht als pädagogische Frage, sondern ausschließlich als eine solche nach der Ökonomie der Zeit diskutiert, Hoch- und Fachschulen sollen „fit“ gemacht werden für den globalen Wettbewerb.

Trotz dieser Hinorientierung auf das Thema durch die Politik zeigte sich, dass Deutschland 2001 auf Platz

15 bei den Bildungsausgaben zurückgefallen war - und auch heute sind die Ausgaben für Kindergärten, Schulen, Hochschulen und berufliche Ausbildung nach Auffassung vieler mit 6,5 Prozent des BPI im Jahr 2005 (115,6 Mrd. Euro) immer noch zu niedrig.

Auch die Entwicklung des Forschungsstandorts Deutschland - 2006 Thema eines großen Forschungsberichts der Bundesregierung - gibt Anlass zur Klage: Noch im Jahr 2001 lag China mit Deutschland bei den jährlichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung gleichauf, heute liegt China weltweit auf dem 2. Platz. Für 2006 prognostizierte die OECD die Forschungs- und Entwicklungsausgaben des Landes auf mehr als 136 Mrd. USD. Am meisten investieren mit mehr als 330 Mrd. USD immer noch die USA, während Deutschland mit gut 63 Mrd. auf dem vierten Platz liegt. Angela Merkel gab denn auch das Ziel vor, den Anteil der Forschungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt von 2,5% auf 3% zu steigern.

Tendenzen in der Forschungsfinanzierung

Bei der Forschungsfinanzierung spielen die sogenannten Drittmittel - heute etwa 20% - eine bedeutende Rolle. Das sind die Anteile an der Finanzierung, die nicht aus dem vom Landes-Ministerium bereitgestellten Etat stammen. Sie kommen nicht nur aus der Privatwirtschaft, sondern auch aus der öffentlichen Förderung bestimmter Forschungsprojekte über die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) oder das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Drittmittel sind naturgemäß ein Einfallstor für Einflussnahmen von Geldgebern und mindestens tendenziell eine Gefahr für die Forschungsfreiheit.

1992 hat Udo Herrmannstorfer in einem in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beitrag über die Tendenz gesprochen, bisher an den Universitäten verortete und damit noch relativ freie Grundlagenforschung der Ökonomie einzuverleiben, d.h. sie in die Unternehmen hineinzuziehen oder - soweit sie weiterhin an öffentlichen Einrichtungen betrieben wird - den Unternehmen und ihren Interessen unterzuordnen.* Die bisher freie Forschung komme damit mehr und mehr unter Ergebnisdruck. Aus freier Finanzierung wird Investition, die dann auch den return on investment fordert. Die mangelnde Trennung zwischen Geistes- und Wirtschaftsleben und die immer schnellere Umsetzung technischer Ergebnisse, vom Konkurrenzmechanismus erzwungen, führe zur Einebnung der qualitativen Unterschiede von Grundlagenforschung, angewandter Forschung und technischer Anwendung und mache eine ruhige Folgenabschätzung technischer Entwicklungen immer mehr unmöglich.

Die von Udo Herrmannstorfer 1992 aufgewiesenen Trends haben sich seither deutlich verstärkt - auch durch die in die Bio- und Nano-Technologie gesetzten ökonomischen Erwartungen. Zusätzlich wurden sie durch Entwicklungen etwa im Rahmen der Welthan-

* Die Stellung von Forschung und Entwicklung zwischen Geistes- und Wirtschaftsleben und ihre ökologischen Konsequenzen. Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus, 4/1992. Heute gibt es auch Mischformen im Rahmen sogenannter Private Public Partnership Projekte.

delsorganisation forciert. Betrachtet man die Trends der Forschungsfinanzierung, so zeigt sich eine Verschiebung hin zur Wirtschaft als Financier.*

So ergibt sich ein wachsender ökonomischer Druck auf das Bildungs- und Wissenschaftswesen. Die Wissenschaft wird, nachdem sie die Magd der Theologie und die des Staates war, zur Magd der Ökonomie. In Deutschland wie auch in einigen anderen Ländern verbindet sich diese neue Fremdbestimmung zusätzlich mit einem zähen Festhalten an Kernelementen der alten Bevormundung durch staatliche Bürokratie.

USA als Vorbild?

Als Vorbild in Wissenschaft und Forschung gelten vielfach die USA. Dabei wird aber vergessen, dass die Systeme dort und in Europa so ohne weiteres nicht vergleichbar sind. In den USA ist in der Tat dasjenige weniger ausgeprägt, was Konrad Schily den „staatlich bewirtschafteten Geist“ genannt hat. Dafür ist aber auch die Ungleichheit der Chancen auf eine gute Hochschulbildung größer als in Europa.

Die USA haben eine Tradition des privaten Hochschulwesens: dazu gehören Namen wie Harvard, Yale und Princeton. Unter ihnen gibt es typische „Research Universities“. Ein besonderes Merkmal ist das Akkreditierungsverfahren, eine freiwillige Selbstbewertung der jeweiligen Hochschule verbunden mit einer Bewertung durch qualitativ ebenbürtige Hochschuleinrichtungen. Auch ist die Stiftungskultur und die Spenderrolle der Ehemaligen, der Alumni, stark ausgeprägt. Harvard beispielsweise verfügt über ein Stiftungsvermögen von 29,2 Milliarden US-Dollar und ist damit die reichste Universität der Welt. Dieser Reichtum ist größtenteils Spekulation zu verdanken - die allerdings auch einmal schiefgehen kann wie in jüngster Zeit geschehen.

Was die Finanzierung angeht, so spielen außerdem Studiengebühren eine große Rolle, deren Tendenz steigend ist. Selbst die staatliche Universität Berkeley z.B. nimmt jetzt 8.000 Dollar pro Jahr, die besten Privatuniversitäten bis zu 50.000 Dollar. Das wirkt selektiv besonders im Hinblick auf den farbigen Teil der Bevölkerung. Auch vielfältige Stipendien, Studienkredite und Jobmöglichkeiten ändern das nicht grundlegend.

In den USA selbst werden die Licht- und Schattenseiten dieses Systems manchmal realistischer gesehen als in Europa. Bemerkenswert ist hier z.B. das Buch von Roger Geiger über Wissen und Geld.** Konstatiert wird dort, dass Marktkräfte die fundamentalen Aufgaben der Forschungsuniversitäten massiv beeinflussen. Dies habe einerseits Vorteile gebracht, jedoch auch Ungleichheit forciert und die Möglichkeit der Universitäten, über ihre eigenen Angelegenheiten zu bestimmen sowie die Wahrnehmung ihrer Aufgabe gegenüber der

* Vgl. Bundesbericht Forschung 2006, Teil II, Abb. 10, S. 169 (FuE-Ausgaben Deutschlands nach finanzierenden und durchführenden Sektoren)

** Roger Geiger: Knowledge and Money - Research Universities and the Paradox of the Marketplace, Stanford University Press 2004.

Öffentlichkeit gemindert. Die Forschung habe sich gegenüber der Lehre verselbständigt, die Verbindungen zwischen Universitäten und Industrie seien stärker geworden und hätten eine Kommerzialisierung des Wissens gefördert.

Es gibt eine wachsende Kritik an diesen Trends, die auch viele Forscher treffen, deren Arbeitssituation von den Launen des Marktes abhängig wird. Wissen privatkapitalistischer Verwertung zu überantworten führt durchaus nicht notwendig zu der davon auch erhofften Kreativität und Innovation. Unsichere Arbeitsbedingungen der Forscher führen zum Gegenteil von Produktivität. Der Fortschritt werde eher behindert, wenn Wissen nicht frei zur Verfügung stehe, und die notwendige Vernetzung der Wissenschaftler werde durch die Begrenzungen des Eigentums erschwert, so wird argumentiert. Es ist sicher kein Zufall, dass in den letzten Jahren der Begriff der „Wissensallmende“ eine Rolle zu spielen begann und Bücher erschienen mit Titeln wie „Der Reichtum der Netzwerke“, „Wiki-Ökonomie“ und „Der Erfolg von Open Source“***

Der Sozialforscher Antti Hautamäki spricht - in einer Skizze aus diesem Jahr - von Mehrkanal-Innovations-Netzwerken („Multi-channel innovation networks“).**** Er hebt dabei die Notwendigkeit hervor, den Begriff des Wissens und der Forschung selbst kritisch zu reflektieren, wobei er explizites Wissen und sogenannte „tacit knowledge“ - stillschweigend mitgeführtes, praktisches Wissen, dessen wichtige Rolle oft der Aufmerksamkeit entgeht - unterscheidet. Seine Untersuchung zeigt, wie wichtig es ist, sich der Lebensbedingungen und Lebensformen bewusst zu werden, ohne die sich Innovation und Kreativität nicht richtig weiter entwickeln können.

Gegen ökonomische und politische Fremdbestimmung

Wir sehen, dass sich im PISA- und im Bologna-Prozess ökonomische Interessen mit bürokratischen Bevormundungsproblemen verquicken. Angesichts der noch vorhandenen Schwäche der Bewegungen für ein selbstverwaltetes, wirklich autonomes Universitätswesen und Geistesleben ist die Versuchung naheliegend, sich - je nach Einschätzung, welcher Einfluss der schlimmere sei - in Zweckbündnisse mit ökonomischen oder staatlichen Akteuren und Kräften zu begeben. Das führt auch zu Gegensätzlichkeiten der Positionen unter den Bologna-Kritikern, die das gemeinsame zivilgesellschaftliche Engagement in Bildungsfragen eher erschweren. Konrad Paul Liessmann z.B. sieht in seiner hervorragenden Analyse den Gegner primär in der Ökonomie. Das führt ihn im Einzelfall zu problematischen Aussagen: Profilbildung sei ein aus der Unternehmensideologie stammendes Phantasma, „Entstaatlichung“ sei gleichzusetzen mit dem

*** Yochai Benkler: The Wealth of Networks. How social production transforms market and freedom, Yale University Press 2006. Don Tapscott: Wikinomics, B&T 2007. Steven Weber: The Success of Open Source. Harvard University Press 2004. Ein Wiki ist ein Internetangebot, an dem jeder mitschreiben kann, Open Source ist eine Software, deren Quellcode offen liegt und an deren Verbesserung daher jeder mitwirken kann, der dazu die Fähigkeiten besitzt.

**** Multi-Channel innovation networks. Knowledge creation and innovation in networked global economy. Unveröffentlichtes Manuskript, © Antti Hautamäki 2007.

Zugriff des Marktes.* Rainer Jesenberger auf der anderen Seite, in seiner ebenfalls glänzenden Analyse des Bologna-Prozesses, gelangt am Ende zu der Forderung nach der Gründung von Unternehmenshochschulen, weil er in der Ökonomie heute eher ein Verständnis für die notwendige Flexibilität und Initiativfreundlichkeit („Hochschule als Unternehmen“) zu erblicken meint, die für freie Forschung und Lehre wesentlich ist.** Am ehesten trägt noch die Beilsteiner Erklärung „Hochschulen sind keine Marktunternehmen“ der doppelten Bedrohung der Universitäten Rechnung. Zwar legt sie den Schwerpunkt auf die Kritik der ökonomischen Fremdbestimmung, fordert jedoch zugleich, „die Hochschulen von politisch-staatlicher Bevormundung zu befreien und ihnen die volle Autonomie und Selbstverwaltung bei der Wahrnehmung ihrer öffentlichen Aufgabe zu geben“****

Die Lissabon-Strategie der EU und ihre Auswirkungen auf das Bildungswesen (Bologna-Prozess, Bachelor/Master etc.)

Harald Spehl
Zusammenfassung C. Strawe

Ein Aspekt der erwähnten Debatte um den Bildungsnotstand in Deutschland war die Klage über eine zu geringe Zahl von Studierenden. So kam es dann in den 70er Jahren einerseits zu einer Universitätsgründungswelle; andererseits zu einer gewaltigen Expansion aller Universitäten, die bald aus allen Nähten platzten. So begann etwa die neu begründete Universität Trier mit 800 Studierenden. Heute sind es 14.000, von der Ausstattung her ist die Uni aber nur auf 8.000 Studienplätze ausgelegt. Ballungen gibt es bei den Juristen, Wirtschaftswissenschaftlern und Geographen. Nun stehen die Hoch und Fachhochschulen vor großen Veränderungen, die unter der Überschrift „Bologna-Prozess“ zusammengefasst werden. Dieser Prozess ist jedoch nicht aus den Hochschulen selbst erwachsen, sondern aus der EU-Politik - und er steht erkennbar im Zusammenhang mit der Lissabon-Strategie der EU, bei der das „Humankapital der wissensbasierten Gesellschaft“ eine entscheidende Rolle spielt. Diese Politik wiederum hat sich längst dem „Imperialismus der Ökonomie“ unterworfen, indem sie akzeptiert hat, dass nahezu alle gesellschaftlichen Lebensbereiche mit der an Grenzkosten, Grenznutzen usw. orientierten Denkweise der Ökonomie optimiert werden können.

* Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006, S. 115, 122

** Rainer Jesenberger, Universität wohin, a.a.O.

*** http://beilsteinerkreis.hs-heilbronn.de/Beilsteiner_Erklärung_2006.pdf

Lissabon-Strategie

Am 23./24. März 2000 fand der schon erwähnte Sondergipfel der europäischen Staats- und Regierungschefs in Lissabon statt, bei dem das strategische Ziel ausgegeben wurde, in 10 Jahren die dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsregion der Welt zu sein („Lissabon-Strategie“). Der Lissabon-Prozess basiert auf der sogenannten Offenen Methode der Koordination, ein Begriff, der bei diesem Gipfel zum ersten Mal fällt. Es handelt sich formal um eine freiwillige Kooperation, bei der die Wege der Zielerreichung den Staaten überlassen bleiben. Durch die ständige Überprüfung der Fortschritte der Länder in Verbindung mit der weitgehenden Ausschaltung ihrer Legislative - der doch die Umsetzung in nationales Recht obliegt - kann dieser Mechanismus erhebliche „harmonisierende“ bzw. uniformierende Wirkungen haben. Bei der Bildung, die gemäß den EU-Verträgen und im Sinne des Subsidiaritätsprinzips Sache der einzelnen Staaten ist, kommt es - wie schon durch die Einbeziehung von Bildungsfragen in Abkommen der Welthandelsorganisation WTO - zu einer Kompetenzüberschreitung und schleichenden Ermächtigung der EU gegenüber den Einzelstaaten.

Der im Rahmen des Überprüfungsmechanismus 2004 unter Federführung des ehemaligen niederländischen Premierministers Wim Kok erstellte Zwischenbericht kam zu dem Ergebnis, es drohe das Verfehlen der Lissabon-Ziele, unter anderem weil sich der Wachstumsabstand zu den USA nicht verkleinert, sondern vergrößert hatte. Der Rat bekräftigte dann 2005 noch einmal die Wachstumsziele und forderte verstärkte Anstrengungen, um sie zu erreichen.

Auf der Grundlage der sogenannten Sorbonne-Erklärung von 1998 verabschiedeten die europäischen Bildungsminister am 19.6.1999 in Bologna eine Erklärung, die die Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums zum Inhalt hat. Die internationale Wettbewerbsfähigkeit und die globale Attraktivität des Europäischen Hochschulraums sollen durch erleichterte Mobilität und verbesserte, arbeitsmarktbezogene Qualifikation (employability) der HochschulabsolventInnen gesteigert werden.

Der Prozess soll bis 2010 abgeschlossen sein. Waren es in Bologna 29 Länder - also nicht nur EU-Länder - so haben sich inzwischen 46 Länder dem Bologna-Prozess angeschlossen. Vorausgegangen war im April 1997 eine Konferenz der europäischen Fachminister unter der Schirmherrschaft von Europarat und UNESCO in Lissabon, bei der die mittlerweile von 39 europäischen Ländern unterzeichnete und ratifizierte Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich beschlossen worden war.

Was sind nun die Ziele des Bologna-Prozesses im einzelnen?****

1. Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung

**** Vgl. Wikipedia-Artikel Bologna-Prozess, <http://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess>

Universitas

„Zur Erinnerung: Die Innovationsschübe der Moderne, deren Zentren die Universitäten wurden, begannen in der Neuzeit mit einem Konzept von Wissenschaft, das diese aus allen politischen, religiösen, aber auch merkantilen Bindungen und Verpflichtungen befreien wollte. [...] der Gedanke, dass sich die Moderne einem Begriff des wissenschaftlichen Wissens verdankt, der erst in der Summe der Disziplinen und Richtungen seine entscheidende Gestalt erhält, vermag noch immer zu illustrieren, was Universität ihrem Begriff nach bedeutete: gerade nicht das beziehungslose Nebeneinander von Fakultäten und Fächern, Methoden und Projekten, sondern das durch ein gemeinsames Wissenskonzept gestiftete Miteinander derselben.“ (Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung, a.a.O., S. 114f.)

des Diplomzusatzes (Diploma Supplement). Diese Studiengängerläuterung stellt eine Übersicht über alle erbrachten Leistungen in einem Studiengang dar. Es werden sämtliche Veranstaltungen (Vorlesungen, Praktika, Seminare) mit Note aufgelistet. Man erhält das Dokument mit seinem Abschlusszeugnis.* Angestrebt wird die gesamteuropäische und möglichst weltweite Anerkennung der Abschlüsse, also eine Kompatibilisierung.

2. Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (konsekutive Studiengänge, undergraduate/graduate, in Deutschland als Bakkalaureus/Bachelor und Magister/Master umgesetzt). Dritte Stufe wäre dann der Doktorgrad, im englischsprachigen Raum PhD genannt. Die bisherigen Abschlüsse wie Vordiplom, Diplom und Staatsexamen sollen im Lauf einer kurzen Übergangszeit vollständig durch Bachelor und Master abgelöst werden.

3. Einführung eines Leistungspunktesystems, des European Credit Transfer Systems (ECTS). Dabei wird angestrebt, dass die erworbenen Punkte, Credit Points genannt, überall im europäischen Hochschulraum und möglichst darüber hinaus weltweit gelten sollen.

4. Förderung der Mobilität. Mobilitätshindernisse sollen beseitigt werden; dies meint nicht nur räumliche Mobilität, sondern auch kulturelle Kompetenzen und Mobilität zwischen Hochschulen und Bildungsgängen.

5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätsentwicklung. Das läuft vor allem darauf hinaus, die vergleichbare „Qualität“ der mit Credit Points ausgestatteten Studienmodule europaweit zu sichern. Das klingt gut, wird aber zu einem erheblichen Angleichungsdruck führen.

Weiterhin geht es um die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung (z.B. Angleichung der Curricula), die studentische Beteiligung bei Entscheidungen und Initiativen auf allen Ebenen, die

Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes und die Verzahnung des europäischen Hochschulraumes mit dem europäischen Forschungsraum, insbesondere durch die Eingliederung von Doktoratsstudien in den Bologna-Prozess (vergl. oben Punkt 2)

Es handelt sich bei den Bologna-Beschlüssen nur um eine rechtlich unverbindliche Deklaration, also weder um eine bindende Richtlinie noch um eine Verordnung. Faktisch ist aber durch die Beschlüsse - auch durch die oft zähneknirschende Akzeptanz an den Hochschulen - eine zwingende Dynamik entstanden, der sich zu entziehen immer unmöglicher wird. Gegenwärtig leisten in Deutschland zwar die Ingenieure noch hinhaltenden Widerstand, mit der Begründung, der deutsche Diplom-Ingenieur-Titel sei ein weltweites Markenzeichen. In fast allen anderen Bereichen aber ist auch ohne Direktive oder Verordnung die Sache faktisch bereits durchgesetzt. Im Rhythmus von 2 Jahren stattfindende Treffen der Bildungsminister, die die jeweils nächsten zu erreichenden Ziele festlegen, sorgen jeweils für zusätzlichen Schwung, die nationalen Minister werden bei der Umsetzung von einer europäischen Arbeitsgruppe, der sogenannten Bologna Follow Up Group (BFUG) sowie nationalen Bologna-Gruppen unterstützt.

„Die nationale Bologna-Gruppe besteht in Deutschland aus Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK), des freien Zusammenschlusses von StudentInnenschaften (fzs), der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und des Akkreditierungsrates. Gemeinsam erarbeitet sie Lösungen zur Umsetzung der Bologna-Ziele auf Bundesebene, berichtet an die BFUG und führt Seminare zu den verschiedenen Inhalten des Bologna-Prozesses durch.“**

Es ergibt sich also ein doppelter uniformierender Druck der staatlichen Ebene und der von Großkonzernen gesteuerten Ökonomie auf die Hochschulen, deren Autonomie dabei vollends auf der Strecke zu bleiben droht. Das resultiert auch aus der Art, wie Elemente des amerikanischen Hochschulwesens z.B. in Deutschland höchst einseitig übernommen werden. In Amerika gilt z.B. die Akkreditierung zugleich als Anerkennung, während in Deutschland alles noch zusätzlich ministeriell genehmigt werden muss. Bei den Regelstudienzeiten wird vergessen, dass die Studierenden in den USA im Vergleich zur BRD meist hervorragend betreut werden (an guten Universitäten kommt ein Lehrender auf 7-8 Studierende, in Deutschland ist das Verhältnis 1 : 25. Und die neue leistungsbezogene Besoldung der Professoren wird bei uns durch die Absenkung des Grundgehalts finanziert. Ob man mit dieser Art des Leistungslohns tatsächlich bessere Leute anzieht, ist höchst zweifelhaft. Die Schaffung von Exzellenz-Universitäten - die in Deutschland wieder ein staatliches Siegel brauchen, sich also nicht schlicht im Wettbewerb als solche zeigen - führt zur permanenten Olympiade auch im Hochschulwesen.

* http://de.wikipedia.org/wiki/Diploma_Supplement

** Wikipedia-Artikel Bologna-Prozess, a.a.O.

Studium

Wie steht es mit dem Studium bzw. den Studiengängen? - Wir haben gesehen, wie im Zentrum der Umformung der Bildungslandschaft Nützlichkeit und Verwertbarkeit stehen. Das System der Credit Points droht vor allem den inneren Duktus des Studierens radikal zu verändern. Zusammenhänge tauchen als solche im Studium nicht mehr auf, nicht einmal mehr im Sinne eines bei Prüfungen zu evaluierenden Gesamtwissens. Die Studierenden werden vielmehr zu Sammlern von Wissensbröckchen, den Credit Points, die alle Inhalte unter Absehung von ihrer Qualität quantitativ vergleichbar machen. Diese werden zu Vergessensprämien für dasjenige, was man nun in Zukunft nicht mehr braucht. Die „Employability“ (Arbeitsmarktfähigkeit) schiebt sich als Grundgedanke vor alle anderen Studienmotive.

Gerade die Anerkennung und damit Verwertbarkeit der Abschlüsse bleibt aber ein Problem. Es ist ein Witz: Während die deutschen Universitäten dabei sind, in tausenden Studiengängen das Vordiplom in den Bachelor und das Diplom in den Master umzuformen, wird das deutsche Diplom in den USA anerkannt, der neue deutsche Bachelor in England jedoch teilweise nicht - trotz Diploma Supplement, das sogar von einem Native Speaker übersetzt sein muss.

Der Bachelor soll nach den Bologna-Beschlüssen ein erster berufsqualifizierender Abschluss sein. Das war das deutsche Vordiplom jedoch nicht. Gerade die Wirtschaft hat es als Abgangszeugnis nie akzeptiert und kommt nun auch mit dem Bachelor nicht zurecht. „So den Bachelor haben Sie? Na wenn's nicht ansteckend ist...“ So spiegelt sich die Situation im Witz. Bei den bisher bereits umgemodelten Studiengängen erscheinen denn die Berufsbilder für den Bachelor häufig künstlich. Ein ausgebildeter Lehrer ist ein Master of Education, aber was ist ein Bachelor der Pädagogik? Macht man, wie in einigen Bundesländern offenbar beabsichtigt, den Bachelor zum Grundschullehrerdiplom, ist das eine Abwertung der so heiklen und verantwortungsvollen pädagogischen Arbeit gerade für die unteren Klassen. Wird er zum Erzieher oder zur Erzieherin, kommt man der bisherigen ErzieherInnenausbildung ins Gehege. Und wer will schon ein Lehrerstudium bis zum Bachelor treiben, um dann Hortner oder etwas ähnliches zu sein? Konrad Paul Liessmann nennt den Bachelor denn auch den „Studienabschluss für Studienabbrecher“.*

Häufig werden Vordiplom und Diplom schlicht zu Modulen verarbeitet und neu verpackt, Worte wie Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit u.ä. als Lernziele werden in die Module eingebaut. Dann ist aber in der Tat die Frage, warum wir das Diplom überhaupt aufgegeben haben. An vielen Fachbereichen kann man schon keinen Diplomstudiengang mehr beginnen, gleichzeitig weiß niemand im Augenblick, was der Bachelor tatsächlich bringen wird. Im Grunde wird hier mit einer ganzen Generation von Studierenden und auf ihrem Rücken ein gigantisches Sozalexperiment durchgeführt.

Ein Motiv für die Reformen ist auch die Klage über zu lange Studienzeiten. Heute beträgt die durch die

* K.P. Liessmann: Theorie der Unbildung. A.a.O., S. 106.

Prüfungsordnungen und die Hochschulgesetzgebung vorgegebene Regelstudienzeit meist 9, in experimentellen Wissenschaften 10 Semester. Faktisch wird aber 5 bis 10 Jahre studiert. Beim Bachelor soll sie nun in der Regel 6, beim Master 2 bis 4 Semester betragen. Es ist zu erwarten, dass Rücksichten, die bisher noch - wenn auch in immer bescheidener werdendem Maße - produktive Umwege im Studium ermöglicht haben, künftig nicht mehr genommen werden.

Die Einheitlichkeit des Studiums wird zerbrochen in eine Zwei- oder, wenn man das Doktorat mit einbezieht, Dreispurigkeit. Beim Bachelor kommt es im Wesentlichen nur auf die Anwendbarkeit des Wissens an, in hohem Maße auch noch beim Master. Erst beim Doktorat spielt die Frage nach dem Warum, die Ausgangsfrage aller Wissenschaft, eine entscheidende Rolle.

Besonders die Problematik der gegenseitigen Anerkennung der Credit Points treibt den ganzen Prozess in die Richtung der Standardisierung und Normierung. Die Anerkennung wird angestrebt, ist aber noch strittig und keineswegs durchgesetzt. Ob die Universität Trier an der Universität Bratislava erworbene Credit Points anerkennt, ist davon abhängig, ob diese als gleichwertig betrachtet werden. Es ist zu befürchten, dass über die Gleichwertigkeitsproblematik eine Gleichartigkeitsproblematik entsteht. Wenn überall dasselbe studiert wird, besteht hinsichtlich der Anerkennung keine Frage mehr. Allerdings wird damit aber auch die angestrebte Mobilität konterkariert. Konrad Paul Liessmann schreibt dazu: „Jetzt muss man es über die europäischen Studienpläne nur noch schaffen, dass zuerst die Titel der Lehrveranstaltungen und der Module überall gleich klingen, später allerorten auf Englisch unterrichtet wird und dann auf die normative Kraft solcher Vorgaben hoffen, und schon hat man das europäische Hochschulwesen in einer Weise vereinheitlicht, die es erlaubt, tatsächlich überall das gleiche zu studieren - weshalb man dann auch getrost zu Hause bleiben kann.“**

Rainer Jesenberger macht zu Recht darauf aufmerksam, dass das Qualitätskriterium der europäischen Hochschullandschaft bisher gerade die Pluralität gewesen ist.*** Dieser eigentliche Anreiz, an einer anderen Universität im Inland zu studieren oder ein Auslandsstudium zu absolvieren, entfällt zunehmend. ProfessorInnen werden zu Ausbildern und Stoffvermittlern, dadurch auch weitgehend ersetzbar durch Multimedia- und E-Learning-Einrichtungen. Die Stunde des universellen Fernstudiums schlägt. Eigentlich braucht man keine Universitäten des bisherigen Typs mehr, jedenfalls nicht im bisherigen Maße. K.P. Liessmann schreibt, „dass die Freiheit der Lehre zu den ersten Opfern des Bologna-Prozesses führen wird“****

Alle neuen Studiengänge müssen - zumindest ist das in Deutschland so - durch unabhängige Agenturen zertifiziert bzw. akkreditiert werden, außerdem noch

** Liessmann, a.a.O., S. 110.

*** Rainer Jesenberger: Universität wohin? Ende eines Mythos. Ende eines Mythos. Von der staatlichen Behinderung zur Handlungskompetenz. Mit einem Vorwort von Konrad Schily. Leipzig 2006.

**** Liessmann, a.a.O., S. 107, Kapitel „Die Leere des europäischen Hochschulraums“

von den jeweiligen Landeswissenschaftsministern genehmigt. Der Akkreditierungsprozess ruft einen ungeheuren zeitlichen und finanziellen Aufwand hervor, selbst wenn sich die Agenturen auf formale Fragen und die „Studierbarkeit“ des Studiengangs konzentrieren (ist es in der Regelstudienzeit machbar, ist die Ausstattung vorhanden, gibt es keine Überschneidungen usw.?). Detlef Müller-Böling vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung schreibt in der „Süddeutschen Zeitung“ vom 25. Juni 2007: „Um sich den Aufwand an Zeit und Geld zu vergegenwärtigen, den das für die Hochschulen bedeutet, muss man wissen: Es gibt gegenwärtig mehr als 5.600 Bachelor- und Master-Studiengänge, in die rund zwölf Prozent der Studierenden eingeschrieben sind. Blicke es im Laufe der weiteren Umstellung bei diesem Verhältnis, gäbe es schließlich bundesweit mehr als 45.000 Studiengänge, die alle im fünfjährigen Rhythmus akkreditiert werden müssten. Es werden am Ende sicher etwas weniger sein, vielleicht nur 30.000 - aber dennoch: Der bisherige Ansatz ist schon aus Kapazitätsgründen zum Scheitern verurteilt.“

Der Aufwand führt beim CHE, der Landesrektorenkonferenz in NRW und anderen Akteuren zu der Forderung, diese sogenannten Programmakkreditierung durch eine Systemakkreditierung zu ersetzen, bei der die Universitäten nur über ein eigenes Qualitätsmanagementsystem verfügen müssen und dann die Zertifizierung der Studiengänge selbst vornehmen könnten.

Eine wesentliche Frage ist die nach der Qualifizierung der Agenturen, die ihrerseits wieder akkreditiert werden müssen, was in Deutschland durch einen Akkreditierungsrat geschieht. Letztlich könnte es darauf hinauslaufen, dass es in Europa eine Stelle geben würde, die Agenturen akkreditiert und damit eine große Machtfülle anhäufen würde. Wie dies alles mit dem Gedanken der Freiheit von Forschung und Lehre und der Autonomie und Selbstverwaltung der Universitäten vereinbar ist, wird häufig nicht einmal mehr gefragt. So droht die Zerstörung der Vielfalt und damit die nachhaltige Beschädigung der europäischen Kultur.

Finanzierungsformen und ihre Rückwirkungen auf die Bildungsinhalte

*Udo Herrmannstorfer
Zusammenfassung C. Strawe*

In der Schweiz findet derzeit eine Neuausrichtung der Finanzierung heilpädagogischer und sozialtherapeutischer Einrichtungen statt. Diese wurde bisher zentral über die Sozialversicherung geleistet. Da diese jedoch in finanziellen Problemen steckt, wird die Finanzierung nunmehr den einzelnen Kantonen übertragen. Dass solche Veränderungen gewaltige Auswirkungen auf die Arbeit vor Ort haben, liegt auf der Hand. Dennoch zeigen Erfahrungen aus der Unterrichtstätigkeit im Heilpädagogik-Studium, dass nur ein verschwindend geringer Prozentsatz der Studierenden darüber im

Bilde ist. In den Einrichtungen ist es nicht viel anders. D.h. die Prozesse als solche werden an der Basis kaum wahrgenommen, nur ihre lähmenden Folgen müssen alle Tätigen tragen. Wenn man Glück hat, gibt es in den Verbänden ein paar Verantwortungsträger, die sich frühzeitig einmischen - mehr im Sinne traditioneller Lobbyarbeit - und vielleicht Schimmstes verhüten können.

Im Geistesleben, dem ja der Bildungs- und Hochschulbereich zuzuordnen ist, geht es um die Beziehung des Menschen zu sich selbst, seinem geistigen Potenzial bzw. Fähigkeitswesen. Das Geistesleben steht zugleich in Beziehungen zum Staat und der Ökonomie, die sich geschichtlich verändern. Zum Beispiel musste erst Verständnis dafür geweckt werden, dass die Schule des Lebens nicht mehr genügt und daher Extrazeit genommen werden muss für die Schule. Das war für die Bauern, denen die Kinder eben in dieser Zeit nicht auf dem Feld helfen konnten, zuerst gar nicht leicht zu verstehen. Immer mehr ist heute durch die Länge der Bildungszeiten die Lebensarbeitszeit zurückgedrängt worden. Bisher haben wir das als Fortschritt und nicht als Schaden an der Ökonomie betrachtet. Aber auch heute hängt die Bereitschaft zur Zurückdrängung der Arbeitszeit für Bildung und die Kraft dazu an dem Verständnis für die Rolle von Bildung für den Einzelnen und für die Gesellschaft. Fehlt dieses Verständnis, entsteht leicht das Gefühl der Kosten„belastung“ angesichts der erheblichen Mittel, die wir für Bildung aufwenden. Die wichtigste Maßnahme zur Bildungsfinanzierung ist also die Weckung des Bedürfnisses nach Bildung und des Verständnisses für sie.

Dass im Laufe der Entwicklung Veränderungen im Verhältnis von Geistesleben, Staat und Ökonomie auftreten, ist an sich kein Grund zur Sorge. Etwas anderes ist es jedoch, wenn diese Veränderungen in den Wechselbeziehungen der Bereiche einen Bereich in seiner Qualität beschädigen und seine Entwicklung hemmen. Das ist dann der Fall, wenn die Beziehung zur Ökonomie - die sich schon aus dem Finanzierungsbedarf von Bildung ergibt - dazu führt, dass Pflege und Förderung des menschlichen Fähigkeitswesens in der Bildung keinen Selbstzweck mehr darstellen, sondern einzig die ökonomische Verwertbarkeit der Fähigkeiten in Betracht gezogen wird. Für die Hochschule heißt das analog: Investieren, wo es sich lohnt, und alles andere abschneiden. Wenn sogenannte Orchideenfächer niemandem ökonomischen Nutzen bringen, dann kann man sie doch besser einsparen - oder?

Bildung für alle

Bildung ist zur Aufgabe des demokratischen Staates geworden. Der Staat sorgt dafür, dass die Grundrechte - das Jedermannsrecht auf Bildung - zur Erscheinung kommen können und kommt damit seiner vornehmsten Aufgabe nach. Jedenfalls solange der Staat eine so große Macht konzentriert wie heute, gibt es aber auch die Verführung, Bildung für politische Zwecke zu instrumentalisieren. So entbrennt immer wieder der Kampf um die Lesebücher: Herrmann Löns oder Che Guevara, das ist eine Vorentscheidung im Kampf um die Köpfe der künftigen StaatsbürgerInnen. Der Staat beschränkt sich nicht darauf, den Zugang zur Bildung

zu garantieren, sondern tritt selbst als Bildungsbetreiber in Erscheinung. Als solcher neigt er aber dazu, das Bildungswesen aus vermeintlichen Gründen der Gleichheit zu vereinheitlichen, was allen Bekenntnissen zum Pluralismus der modernen, den Grundrechten verpflichteten Gesellschaft zum Trotz in eine Art Kollektivismus führt. Denn essenzielle Fragen, bei denen das individuelle Urteil gefragt ist, können nicht durch mehrheitliche Beschlussfassung für alle bindend beantwortet werden. Das wäre so, als würde man den Glauben per Beschluss festsetzen. Damit würde aber nur das alte „cuius-regio-Prinzip“ (der Landesherr bestimmt die Konfession für alle Landeskinder) wiederbelebt, mit der Modifikation, dass statt des Fürsten die Mehrheit den Vormund für alle anderen abgibt.

Ein Kernstück der staatlichen Gewährleistung des Rechts auf Bildung ist ihre öffentliche Finanzierung. Daraus wollen viele bis heute den im Privaten ja durchaus richtigen Grundsatz „Wer zahlt befiehlt!“ auch für das Schulwesen ableiten. Das scheint vielen zunächst plausibel: öffentliches Geld ist doch nicht privat - und stellt nicht, wer eine besondere Schule will, private Sonderansprüche? In Ländern wie der Schweiz ist es darum bis heute nicht oder nur in bescheidenstem Maße möglich, freie Schulen in die öffentliche Finanzierung einzubeziehen - von Ländern, die sogar die Gründung freier Schulen schwer bis unmöglich machen, ganz zu schweigen. So wird jedoch das Grundrecht auf die Wahl der Schule durch die Eltern aufgehoben

Finanzierung der Bildungsnachfrager

Der richtige Weg bestünde darin, dass der Staat die Gelder für Bildung höchstens einsammelt, nicht aber selber ausgibt, und die Verwendung dem Einzelnen individuell überlässt. Ein Erziehungseinkommen, zweckmäßiger Weise in Form eines Bildungsgutscheins, setzt den Einzelnen in Stand, die von ihm für seine Kinder favorisierte Schulbildung zu bezahlen.

Man kommt auf diese Weise von einer Finanzierung des Bildungsangebots zu einer Finanzierung der Bildungsnachfrage. Eine solche Finanzierung bedarf freilich einer angemessenen Ausgestaltung. Bildung ist keine Ware oder Warensammlung, die man stückweise einkaufen kann. Angebot und Nachfrage bedeuten hier nur, dass Menschen sich frei finden können. Aus drei Gutscheinen wird noch kein Kindergarten. Und der Grundsatz „Wer zahlt befiehlt“ wird für die Bildung nicht dadurch richtiger, dass die Eltern und nicht mehr der Staat ihn aufstellen. In einer Schule treffen pädagogisches Wollen und Können der Lehrer und pädagogischer Bedarf der Eltern bzw. Kinder aufeinander. Daraus ergibt sich eine Begegnungsfrage, die nicht durch eine Befehlsfrage ersetzt werden kann.

Es geht nicht darum, wer an der Schule die Macht hat, sondern um die Überwinden des Machtprinzips in einem herrschaftsfreien kulturellen Raum Schule. Macht wird eben nicht dadurch besser, dass ich sie habe! Die Ordnung der Verhältnisse muss durch die Übereinkunft der Beteiligten erfolgen. Alles läuft auf Vertragsgestaltung hinaus. Gestaltung ist etwas anderes, ist mehr als quasi-automatische Regelung im Wettbewerb.

Bisher ruht die Finanzierung von Schule, von Bildung auf Schenkungsvorgängen - auch die Steuer ist ja eine Art Schenkung, wenn auch eine erzwungene. Schenkung bedeutet ein Aufheben der Gegenseitigkeit: der Schenkende gibt, ohne auf eine Gegenleistung zählen zu können und ohne über die Verwendung - über eine allgemeine Zweckbestimmung hinaus - bestimmen zu wollen oder zu können. Gerade damit aber schafft er Raum für den Beschenkten. Die ganze Kindheit ist ein solcher Raum, der durch die Eltern geschaffen wird. Diese Schenkungen sind zwar langfristig die produktivste Investition, die denkbar ist - ohne sie würde die Ökonomie nicht existieren können. Das sind sie aber gerade dadurch, dass ihnen unmittelbar der Charakter der Investition genommen ist. Dieser Schenkungscharakter der Bildungsfinanzierung geht nun heute immer mehr verloren. Spenden ist out: Investment ist auch hier angesagt. Man sieht nur noch, dass für eine Gegenwartsbetrachtung Bildung auf der Kostenseite der Wirtschaft angesiedelt ist und fragt deshalb, wie lange das dauern dürfe und solle. Der ökonomische Gegenseitigkeitsgedanke greift so auf die Bildung über, die Schenkung wird verlassen bzw. durch Kredit ersetzt: Bildungsfinanzierung als Vorleistung, auf deren individuelle Rückführung - als „return on investment“ - man Anspruch hat.

Bildung ist keine Ware

Daraus ergibt sich der Versuch, Bildung - in Wahrheit ein Sphäre, wo es nicht um Produkte, sondern um pädagogische Beziehungsdienstleistungen, Arbeit am Menschen in der Begegnung geht - künstlich in einen Markt umzuformen, auf dem Produkte, definierte Leistungen, gehandelt werden bzw. ausgeschrieben werden können. Diese müssen dann natürlich auch vergleichbar sein, so dass die marktorientierte Denkweise nicht etwa ein freies Spiel ermöglicht, sondern die Standardisierung um der Vergleichbarkeit willen erzwingt. Auch treten an diesem Bildungsmarkt primär nicht die Eltern oder Kinder als „Kunden“ in Erscheinung: Kunde ist vielmehr der Staat selbst, wobei die Standardisierung die Gleichheit der Grundversorgung mit der Ware Bildung durch diesen Staat garantieren soll - auch eine Form der Nachfragefinanzierung! Heute droht bereits die Gefahr, dass die öffentliche Finanzierung auf diese Grundversorgung konzentriert wird und immer weitere Teile des Bildungswesens durch Schul- und Studiengebühren usw. kostenpflichtig gemacht werden. Natürlich gibt es Grenzen der öffentlichen Finanzierung. Sie werden aber heute weit eher zu eng als zu weit gezogen.

Der Marktgedanke steht an vielen Stellen quer zu einer sachgerechten Gestaltung der Bildungseinrichtungen. Bildung funktioniert nicht patchworkmäßig. Wo es keine wirklichen Beziehungen von Lehrenden und Lernenden mehr gibt, kommt es zum Qualitätsverlust. Die Idee des Bildungsgutscheins wird pervertiert, wo er zum Instrument der künstlichen Entstehung einer Bildungsindustrie gemacht werden soll. Die Wahl des Kindergartens ist eben kein Einkauf von einzelnen Betreuungsleistungen, ein Studium nicht eine Einkaufstour für Credit Points. Bildung muss durch Schenkung ermöglicht, nicht als Ware verkauft und gekauft werden.

Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen

(Beschluss des Akkreditierungsrates vom 17.7.06)

Kriterium 1: Systemsteuerung der Hochschule

Als Grundlage für eine qualitätsorientierte Entwicklung und Durchführung der Studiengänge hat die Hochschule ein eigenes Verständnis von Qualität in Studium und Lehre entwickelt und kann dies auch dokumentieren. Dieses Qualitätsverständnis leitet sich ab vom Selbstverständnis der Hochschule und dem daraus resultierenden besonderen Profil der Hochschule. Es schlägt sich nieder - in der Formulierung der Bildungsziele des Studiengangs - der zielführenden Konzeptionierung und konsequenten Umsetzung des Studiengangskonzeptes und - in einem umfassenden Konzept der Qualitätssicherung

Kriterium 2: Bildungsziele des Studiengangskonzepts

Das Studiengangskonzept orientiert sich an wissenschafts- adäquaten fachlichen und überfachlichen Bildungszielen, die dem angestrebten Abschlussniveau adäquat sind. Die Bildungsziele beziehen sich vor allem auf die Bereiche - Wissenschaftliche Befähigung - Berufsbefähigung („Employability“, basierend unter anderem auf einer Berufsfeldanalyse) - Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe (Democratic citizenship) - Persönlichkeits- /persönliche Entwicklung

Bei der Definition von Bildungszielen greift die Hochschule auch auf Untersuchungen zum Absolventenverbleib zurück. (Gilt nicht für erstmalige Akkreditierungen)

Kriterium 3: Konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem

Der Studiengang entspricht (1) den Anforderungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse vom 21.04.2005 in der jeweils gültigen Fassung; (2) den Anforderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der jeweils gültigen Fassung; (3) ggf. landesspezifischen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen; (4) ggf. der verbindlichen Auslegung und Zusammenfassung von (1) bis (3) durch den Akkreditierungsrat. - Diesen Anforderungen entspricht der Studiengang jeweils insbesondere hinsichtlich - der Definition und typologischen Zuordnung des Studiengangs, - der Anwendung der den Qualifikationsstufen zugeordneten Deskriptoren, - der Anwendung von ECTS und Modularisierung, - der Outcome-Orientierung (Kompetenzorientierung). Die Einordnung umfasst auch die Definition der Zugangsvoraussetzungen und von Übergangswegen aus anderen Studiengangarten.

Kriterium 4: Das Studiengangskonzept

- umfasst die Vermittlung von Fach- und fachübergreifendem Wissen, - umfasst die Vermittlung methodischer Kompetenzen, - umfasst die Vermittlung generischer Kompetenzen, - basiert auf pädagogischen/didaktischen Konzepten, - ist stimmig hinsichtlich des Aufbaus, - ist zielführend im Hinblick auf definierte Bildungsziele, - ist studierbar, insbesondere unter Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation. Bei der Konzipierung des Studienganges berücksichtigt die Hochschule auch Evaluationsergebnisse inkl. Untersuchungen zu studentischer workload, Studienerfolg und Absolventenverbleib. (Gilt nicht für erstmalige Akkreditierungen.)

Kriterien 5 - 9

Sie beziehen sich auf die Durchführung des Studiengangs, das Prüfungssystem, Transparenz und Dokumentation, Aufлагenerfüllung und Qualitätssicherung.

Quelle: <http://www.akkreditierungsrat.de>

Konsequenzen für Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft

Ausbildungsstätten, Studiengänge etc.

C. Strawe

Die geschilderten Entwicklungen stellen Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft vor eine ganze Reihe von Problemen. Einige Antworten darauf - wie das Konzept der Drei Säulen für gute Schulen als Reaktion auf die Bildungsstandarddiskussion - wurden zuvor bereits dargestellt. Im Schulwesen dürfte auch das sogenannte Charter School Modell neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für frei-öffentliche Schulen bieten.* Generell ist zu sagen, dass es hier immer auch um Grund- und Menschenrechte geht. So wie das Bundesverfassungsgericht in Bezug auf die Finanzierung festgestellt hat, dass ohne diese das Grundrecht auf Gründung von Freien Schulen ausgehöhlt würde, so muss analog auch für die Lehrerbildung gelten, dass ohne eine dem pädagogischen Profil einer Schule entsprechende Lehrerbildung die Freiheit der Gründung und Profilbildung ebenfalls ausgehöhlt würde. Freie Schulen können also auch insoweit durchaus selbstbewusst agieren. In gleicher Weise kann man auch für den Kindergartenbereich und andere Bereiche argumentieren.

Wie gezeigt wurde, ist der Denkweise, die PISA und Bologna zugrunde legt, die Idee eines freien Geisteslebens fremd. Sie geht von ihren eigenen dargestellten Prioritäten aus. Dies zu verkennen und zu glauben, hier werde eine Fülle an Gestaltungsmöglichkeiten geboten, die freie Bildungseinrichtungen nur ergreifen müssten, um sich endlich der allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Anerkennung versichern zu können, ist naiv. Ebenso naiv - und letztlich Bestand und Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Freiheit im Bildungswesens gefährdend - ist die Meinung, man könne auf jede Anerkennung pfeifen und Kompromisse seien nicht nur unnötig, sondern gewissermaßen ein Verrat an der Sache des freien Geisteslebens. Das würde dann R. Steiners Verhandlungsstrategie bei der Gründung der Waldorfschule ebenso desavouieren wie Humboldts Versuch, nicht nur die Grenzen der legitimen Wirksamkeit des Staates theoretisch zu bestimmen und zu begründen, warum die öffentliche Bildung außerhalb dieser Grenzen liege, sondern sich auch nicht zu entziehen, wo sich wie immer bescheidene Möglichkeiten des praktischen Wirkens für mehr Freiheit innerhalb dieser Grenzen boten. Dies soll auch im Rückblick auf die Auseinandersetzung um die staatliche Anerkennung von Studiengängen und Ausbildungen in dieser Zeitschrift noch einmal gesagt werden, in der zum Teil recht extreme Positionen vertreten wurden.**

Der Wirklichkeit wird man nur mit einer differenzierten Betrachtungsweise gerecht. Das gilt auch insofern, als der quartäre Bildungsbereich der Fort- und Weiterbildung auch nach Bologna relativ frei bleibt und Gestaltungs-

* Siehe Nathalia Maibauer: Educational Entrepreneurship. Schule als pädagogisch-unternehmerische Aufgabe unter Berücksichtigung des Charter School Modells. Universitätsverlag Karlsruhe 2006.

** Vgl. den Artikel von Thomas Brunner zur Eurythmieausbildung im Heft im 1/2006 und die sich daran anschließende Kontroverse in den folgenden Heften.

möglichkeiten bietet, die schlicht ergriffen werden können, auch ohne irgendeine Form der gesellschaftlichen Anerkennung. Anders verhält es sich z.B. im Bereich der Lehrerausbildung der Waldorfschulen. Die Signale von staatlicher Seite lassen erwarten, dass eine völlige Verweigerung gegenüber einer Umformung der Studiengänge nach dem Bachelor-Master-Raster dazu führen würde, dass die Lehrerausbildung die Anerkennung verlieren würde, - mit der drohenden Perspektive der Nichtgewährung jeder Form der Unterrichtsgenehmigung für Lehrer, die diese und keine andere Ausbildung durchlaufen haben. Dies ist jedenfalls solange die Perspektive, wie es nicht eine massenhafte, mit allen demokratischen Mitteln und Instrumenten auf eine Veränderung der Gesetzgebungen hinwirkende Bewegung für ein freies Geistesleben in Europa gibt. Andererseits sind die Dinge - auch wenn die Absichten, die damit verfolgt werden, in eine eindeutige Richtung gehen - noch im Fluss: nicht alles ist klar geregelt. Später würde es weit schwerer sein, überhaupt einen Einfluss zu nehmen, während heute noch Gestaltungsmöglichkeiten vorhanden sind, zu deren Wahrnehmung es keine vernünftige Alternative gibt. In dieser Hinsicht gibt es verschiedene Versuche, die man im einzelnen unterschiedlich bewerten mag. Dazu gehört z.B. die Nutzung des Studienangebots der Universität Plymouth durch die „Initiative für Praxisforschung“ (ipf), um Ausbildungen mit anthroposophischem oder allgemein-alternativem Hintergrund abzusichern.*

Beispiel Lehrerausbildung

Die Rudolf Steinerhøyskolen in Oslo hat bereits vor einigen Jahren einen originellen und anspruchsvollen internationalen Studiengang implementiert, der mit dem Master of Education für Waldorfpädagogik abschließt. Die Alanus-Hochschule Alfter bietet ab Herbst dieses Jahres einen Master of Arts in Pädagogik an. Die Freie Hochschule Stuttgart hat vor Jahren bereits ihre Anerkennung als Pädagogische Hochschule vor Gericht erstritten - wobei das Gericht ausdrücklich das Kriterium der Gleichwertigkeit der Ausbildung betonte - gegenüber dem von Land Baden-Württemberg ins Feld geführten Kriterium der Gleichartigkeit als angebliche Voraussetzung der Anerkennung. Die Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim betreibt derzeit ebenfalls ihre Anerkennung als Pädagogische Hochschule. Gleichzeitig hat man an beiden Einrichtungen mit der Arbeit daran begonnen, den Bachelor-Master-Raster aufzugreifen, ohne Abstriche am Duktus des eigenen Studienangebots zu machen - was z.B. auch heißt, die Rolle der künstlerischen Arbeit im Studium nicht zu schmälern.

Dass dies nicht einfach ist, liegt auf der Hand. Berichten doch auch Verantwortliche der staatlichen Universitäten über den großen Aufwand der Umstellung**. Modulhandbücher müssen erstellt werden, in denen alle Elemente des Studiums genau abgebildet sind, die jeweiligen Leistungspunkte müssen genau festgelegt werden, es

* Vgl. Sebastian Jüngel: Dynamisches Bildungsangebot. Anthroposophische Ausbildungen im Bologna-Prozess. Und ders.: „Integrated Masters Programme“ der Universität Plymouth. In: Das Goetheanum Nr. 44, 27. Oktober 2006..

** Bei dem Kasseler Seminar berichtete darüber in vielen Details Dr. Birgit Messerig-Funk, die an der Universität Trier maßgeblich bei der Umsetzung im Bereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften tätig ist.

gibt die Prüfung durch die Akkreditierungsagentur mit Begehung durch eine Gutachtergruppe und einer Reihe von Gesprächen; unter Umständen wird die Agentur Forderungen stellen, von denen die Akkreditierung des Studiengangs abhängig gemacht wird. In der gegenwärtigen Phase handelt es sich meist um formale Forderungen, etwa da, wo die „Studierbarkeit“ durch Überschneidungen oder fehlende räumliche Ausstattung nicht gegeben erscheint. Im Falle der Uni Trier handelt es sich um die Agentur AQAS e.V. (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen). AQAS ist als gemeinnütziger Verein verfasst, der von Mitgliedshochschulen, wissenschaftlichen Verbänden und wissenschaftlichen Gesellschaften getragen wird, bei dem aber auch das Land Rheinland-Pfalz mitspielt.

Öffnungen bewirken

Man sieht an dieser Stelle, dass den Agenturen eine wichtige Rolle für den Prozess zukommt. Nicht die unwesentlichste Frage wird daher sein, wieweit Institutionen, die bereits große Erfahrungen in der Auditierung und Zertifizierung offener Prozesse haben und sich im Qualitätsmanagement konsequent Normierung und Reglementierung versagen, auch auf dem Feld der Akkreditierung tätig werden und den Status von Akkreditierungsagenturen erlangen können.*** Wie schon erwähnt, muss der Akkreditierung, die im übrigen regelmäßig zu erneuert ist, dann noch die ministerielle Genehmigung folgen. Dass unter den gegebenen Bedingungen die Systemakkreditierung - wenn sie nur nicht zusätzlich zur Programmakkreditierung zur Anwendung kommt - dieser vorzuziehen ist, liegt auf der Hand. Bei der Systemakkreditierung wiederum wäre es Sache der Hochschulen selbst, die Studiengänge im Rahmen eines eigenen Qualitätsmanagements zu akkreditieren. Damit dies ein wirklicher Fortschritt sein könnte, müsste gleichzeitig gewährleistet sein, dass eine Studieneinrichtung die volle Freiheit hat, das ihr gemäße Qualitätsmanagementverfahren zu wählen.

Es wäre überhaupt die falscheste Konsequenz, den Gedanken der Qualitätsentwicklung deshalb zu bekämpfen, weil es auch unangemessene und schlechte Verfahren gibt. Die Qualität der Zusammenarbeit zu entwickeln ist vielmehr integraler Bestandteil gerade einer richtig verstandenen Selbstverwaltung. Hierzu gehört auch die Selbstevaluation im Sinne der Entwicklung eines dynamischen Bewusstseins dessen, was man tut. Es geht um die ständige Weiterentwicklung der Qualität der Beziehungsdienstleistungen, die in Schulen, Behinderteneinrichtungen, Universitäten, Kindergärten oder Krankenhäusern erbracht werden. Wo Ärzte oder Kindergärtner vor lauter „Qualitätssicherung“ und Ausfüllen von Dokumentationsbögen von diesen Kernaufgaben abgezogen werden, ist dies erkennbar nicht gewährleistet. - Letztlich wird es ein Ringen darum sein, was Staat und Gesellschaft in der Moderne sind, ob die demokratische Gleichheit Gleichmacherei bedeutet oder die gleiche Freiheit für jeden Menschen. Dieses Ringen hat heute ein neues Stadium erreicht, dem wir uns gewachsen zeigen müssen.

*** Eine solche Institution wäre die Confidentia - Stiftung zur Förderung institutioneller Eigenverantwortlichkeit, die beispielsweise die Freie Hochschule Stuttgart - Seminar für Waldorfpädagogik - auf der Grundlage von „VVege zur Qualität“ zertifiziert hat.