



LERNSTRATEGIEN

It's the teacher!

Die wahren Einflussfaktoren auf schulisches Lernen und Leisten

John Hattie ist Professor für Erziehungswissenschaften an der University of Melbourne (Australien). Er forscht seit Jahren darüber, welche Einflüsse sich besonders stark auf Lernleistung und Lernerfolg auswirken, um diese gezielt in der

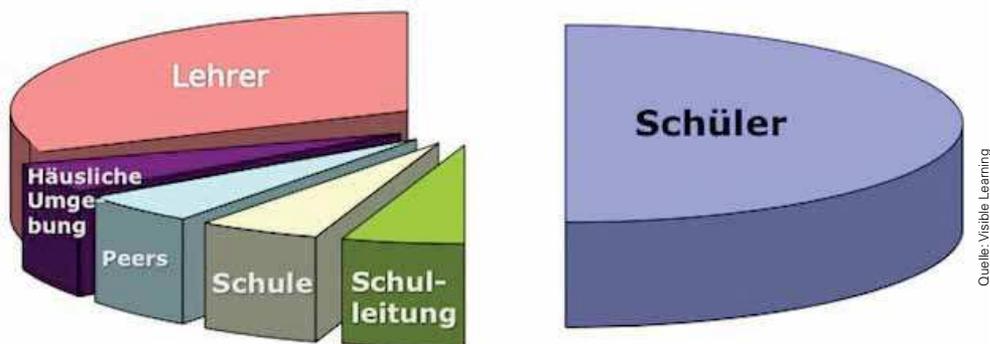
sichtliche Zahl einzelner Studien betrachte jeweils nur einzelne Elemente des Unterrichts, lieferten aber keine übergreifenden Bewertungen. Hattie entwickelte ein Modell „of effects on school and teaching“, ein akademisches Messwerkzeug, das die Wir-

lyses Relating to Achievement“ (2009) quantifizierte er die Auswirkung unterschiedlicher Einflüsse auf Lernleistung und Lernerfolg:

- 50 % Schülermerkmale
- 30 % Lehrkräfte
- 5–10 % Familie
- 5–10 % Schulvariablen
- 5–10 % Peers

Das Handeln der Lehrkräfte hat in der „Gleichung guten Unterrichts“ ein Gewicht von 30 %, während die meisten anderen Faktoren einen deutlich geringeren Einfluss haben. Hattie bewertet auch die Einzeleinflüsse

Anteil an der Veränderung des Lernerfolgs



Lehrerbildung zu fördern. Schnell stellte er fest, dass „zu viel darüber gewusst wird, was den Unterschied im Klassenraum ausmache“. Eine unüber-

kungen von Einflüssen auf die schulische Bildung umfassend abbilden kann.

In „Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Ana-

lyses über die Einflussstärke ES (vgl. Tabelle). Ein Beispiel: Das Sitzenbleiben hat einen negativen Einfluss auf Lernleistung und Lernerfolg von $ES = 0,16$, wäh-

Effekt	negativ	sehr gering positiv
ES-Wert	$ES < 0$	$0 < ES < .20$
Beispiele	-.34 Schulwechsel -.16 Sitzenbleiben -.14 regelmäßig Fernsehen -.09 Sommerferien	.01 offener Unterricht .04 jahrgangübergreifender Unterricht

Beispiele negativer (nachteiliger) und positiver Effekte auf Lernleistung und Lernerfolg aus John Hatties Präsentation: Visible Learning

rend die Sommerferien mit 0,09 eine geringere Einflussstärke haben als regelmäßiges Fernsehen mit 0,14. Den größten Negativposten stellt ein Schulwechsel mit 0,34 dar.

Bei den positiven Effekten differenziert Hattie die Wirksamkeit:

Vernachlässigbarer Effekt:

$0 < ES < 0,20$

Kleiner Effekt:

$0,20 < ES < 0,40$

Moderater Effekt:

$0,40 < ES < 0,60$

Großer Effekt: $ES > 0,60$

Vernachlässigbare Einflussgrößen haben u. a. offener Unterricht mit $ES = 0,01$ und jahrgangübergreifender Unterricht mit $ES = 0,04$.

Das in Hamburg aktuell hochhaltene individualisierte Lernen hat nach dieser Studie eine geringere Einflussstärke als das als veraltet betrachtete programmierte Lernen oder die traditionellen regelmäßigen Hausaufgaben.

Insgesamt kommt Hattie zu dem Schluss, dass weniger bestimmte Lern-, Sozial- oder Organisationsformen guten Unterricht ausmachen, sondern die Lehrkraft. Sie muss in der Klasse sichtbar sein („visible learning“). Hattie fordert Lehrkräfte, die sich für das Thema des Unterrichts und das Lernen selbst erkennbar begeistern und die SchülerInnen

aktivieren. Diese „Aktivatoren“ kommen mit hierfür typischen Lehr- und Lernformen auf eine durchschnittliche Einflussgröße von 0,60. Als Gegenstück hierzu identifiziert Hattie den „angebotsorientiert“ arbeitenden „Facilitator“. Diese bieten einen Strauß aus webbasierten, individualisierten, selbstgesteuerten und abfragenden Lernformen und kommen damit auf eine durchschnittliche Einflussstärke von 0,17.

Für nachhaltige Lernleistungen und Lernerfolge der SchülerInnen verlangt Hattie im Unterricht sichtbare und schüleraktivierende Lehrkräfte. Ihr Unterricht ist klar strukturiert, sie schaffen ein zugewandtes und offenes Lernklima und beobachten die Lernarbeit der SchülerInnen. Sie greifen gezielt ein, verfolgen viele unterschiedliche und aktivierende Lehr- und Lernstrategien zur gezielten Unterstützung leistungsschwächerer SchülerInnen und bilden sich fachlich und durch Lehrertraining fort.

In dieser Zusammenfassung steckt grundsätzlich nichts Neues, sie deutet aber auf ein Problem hin. Die neuen „Säue“, die regelmäßig durch das Dorf getrieben werden, fordern LehrerInnen ständig Anpassung an jeweils neue Moden ab. Dies hindert sie an der Vertiefung und



John Hattie

Verbreiterung ihrer bereits erlangten Kompetenzen, stellt diese manchmal sogar infrage. Es bedarf einer Umsteuerung. Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrer persönlichen Rollenfindung als Lehrkraft unterstützt werden durch Fortbildungen zur Verzahnung verschiedener Methoden und Lehrformen. Es müssen viel mehr Lehrertrainings zu unterschiedlichen Zeiten angeboten werden. Die KollegInnen müssen für den gesamten Bereich sensibilisiert und persönlich beraten werden. Behörde, HIBB und LI sind gefordert, die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Bereiche zu stecken, die der Hattie-Studie zufolge eine hohe Einflussstärke haben.

ROLAND KASPRZAK
G10

gering positiv	deutlich positiv	sehr positiv
.20 < ES .40	.40 < ES < .60	ES > .60
.21 Klassengröße .22 individualisiertes Lernen .22 audiovisuell unterstützte Lernformen .23 programmiertes Lernen .29 Hausaufgaben .33 Simulationen	.41 kooperatives Lernen .43 Schulgröße .47 frühe Interventionen .49 Lernen in Kleingruppen .59 direkte Instruktion	.61 problemlösender Unterricht .72 LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis .73 Feedback .75 Klarheit der Lehrkraft .88 Lehrertraining

Tabelle: hlz



Individuelles Lernen – Nachhall zum Artikel von v. Kügelgen in hlz 1-2/2012

[...]

Auf diesen Artikel mit einem **Brief an den Vorsitzenden (!)** aus dem LI und dem **Ruf nach Zensur** zu reagieren, erscheint mir symptomatisch. Obwohl auch der Befürworter des *individualisierten Lernens* diesen Begriff als schwammig und klärungsbedürftig bezeichnet, hindert dies das LI nicht daran, *individualisiertes Lernen* seit geraumer Zeit gebetsmühlenartig zu propagieren und an den Schulen auch zu implementieren – und zwar *top down*. Skepsis und Kritik von Seiten erfahrener und nachdenklicher KollegInnen oder auch die Forderung nach mehr Ressourcen werden als zu überwindende „Widerstände“ psychologisiert und nicht ernst

genommen. Offensichtlich soll eine kritische und ergebnisoffene Diskussion unter den Lehrkräften grundsätzlich unterbunden werden. Abgesehen davon, dass dies wenig erfolgversprechend ist, zeigt sich hier ein Selbstverständnis des LI als „Transmissionsriemen“ der jeweils aktuellen Schulpolitik.

Die autoritären Versuche, kritische Diskussionen im LI zu verhindern, werden jedoch nicht dazu führen, dass diese unterbleiben. Die Problematik des Konzepts *individualisiertes Lernen* liegt m.E. in der sog. „Schwammigkeit“ des Begriffs selbst. Mit seiner vermeintlichen Nähe zu reformpädagogischen Vorstellungen lassen sich zwar einerseits Zustimmung organi-

sieren und Kritiker denunzieren bzw. mundtot machen, zum anderen lassen sich an dieses Konzept aber auch problemlos *neoliberale Ideologien* andocken, ohne diese offen beim Namen nennen zu müssen: Die SchülerInnen werden zu „Kunden“ und zugleich zu *Unternehmern ihrer selbst*, Lernprozesse und Unterricht *ressourcensparend effektiviert* und Schule so weit wie möglich *betriebswirtschaftlich kommerzialisiert*.

Eine solche Verschleierungstaktik wird jedoch nicht nur „Widerstände“, sondern - hoffentlich – entschiedenen Widerspruch und auch wirksamen Widerstand hervorrufen.

JÖRN BOSSE
Abendgymnasium

Davon geht die Welt nicht unter

Was ist an dem Artikel von Herrn von Kügelgen denn so schlimm, dass deswegen gleich mehrere Leute aus der GEW austreten? Der Artikel zur „Individualisierung“ könnte eine interessante und längst überfällige Diskussion entfachen, denn er zeigt, dass sich klassische ideologische Frontlinien auch innerhalb der GEW verschieben. Rainer von Kügelgen verkörpert eine Mischung aus ausgesprochen linken und wertkonservativen Ideen, während das gegnerische Lager irgendwo zwischen links-emanzipatorischen und neoliberal-individualistischen Positionen steht.

Der Neoliberalismus wird ja oft als Bruch mit den 70er Jahren verstanden, aber das ist eben nur die halbe Wahrheit. Denn viele Schlagworte von damals bekommen – unter veränderten kulturellen Bedingungen – einen neuen, neoliberalen Beigeschmack. Aus „Handlungsorientierung“ wird schnell „Praxis- und Wirtschaftsorientierung“; aus den „Interessen der Schüler“ werden immer öfter die von RTL vorgegebenen Geschmacks- und Wertungsmuster und aus „Individualisierung“ werden Atomisierung und Beliebigkeit: Wahrheit ist, was ihr draus macht! Wahrheit ist, was spontan gefällt! Sonst wird sie abgewählt (Thema), abbestellt (Zeitung) oder gilt als unprofessionell (der/die uncharismatische Fach-LehrerIn mit seinem ihrem Glauben ans Wissen)!

Dies sind Schritte in den Irrationalismus, in den Verlust gemeinsamer Vorstellungshorizonte, in die Sprachlosigkeit. Warum klappt es denn nicht mit den Studierenden- und Kultur-Protesten? Doch auch deshalb, weil es kaum einen gemeinsamen geistig-moralischen Nenner gibt, sondern alles von Subjektivismus und Beliebigkeit durchtränkt ist. Weil niemand mehr an Wahrheiten oder sonstige überindividuelle Instanzen glaubt. Und hier hat die Hamburger Pädagogik stellenweise auch eine gewisse Vorarbeit geleistet – ob sie das nun wahrhaben will oder nicht. Davon geht die Welt nicht unter, aber man wird ja mal drauf hinweisen dürfen.

Ich persönlich bin für eine weitestgehende Individualisierung was Lerntempo, Lerntiefe, Anwesenheiten und Lernbedingungen angeht, aber die Gefahren einer Individualisierung von Inhalten und Vorstellungshorizonten müssen endlich einmal gesehen werden.

MATTHIAS BUBLITZ, Lehrer und Journalist

Hilflos gegenüber der Komplexität

Ich kann nicht umhin, an eine Kritik zu denken, die nicht versuchte zu richten, sondern einer Idee zur Wirklichkeit verhilft; sie häuft nicht Urteil auf Urteil, sondern sie sammelt möglichst viele Existenzzeichen; sie würde sie herbeirufen, sie aus ihrem Schlaf rütteln.

MICHEL FOUCAULT

Schule und Bildung waren und sind Motor gesellschaftlicher Innovation, Orte der Emanzipation und der Entwicklung kritischen Bewusstseins. Schule und Bildung waren und sind zugleich Instrumente der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse, Instrumente des „Machtapparats“. Wer die Denkfigur der Dialektik versteht, sieht in beiden Seiten keinen Gegensatz, sondern eine tatsächliche Notwendigkeit.

Insofern ist es angemessen, Entwicklungen im Bildungswesen und in schulischer Pädagogik kritisch zu betrachten und in Hinblick auf ihre gesellschaftliche und darin ihre ambivalente Funktion zu analysieren. Solche Kritik ist allerdings anspruchsvoll, sie erfordert eine Präzision, die nicht allein jene Herrschaft reproduzierende Seite, sondern hierin auch das innovative Potential aufzudecken erlaubt – eine Präzision, die offenbar nicht sehr verbreitet ist.

Die jüngsten Entwicklungen der Hamburger, der deutschen und der europäischen Schul- und Bildungspolitik sind durch das Begriffsfeld von Individualisierung und Kompetenzorientierung markiert, weitere Begriffe (betrachtet man ihre Verwendung, sollte eher von Schlagworten als Begriffen die Rede sein)

bilden Selbstständigkeit / eigenverantwortliches Lernen, Konstruktivismus, Lernbegleitung / -coaching und einige mehr. Auf welche Weise Sozialisations- und Bildungsprozesse, die sich entlang dieses Begriffsfeldes organisieren, neoliberale Herrschaft reproduzieren, hat bereits Michel Foucault in seinen Vorlesungen zur Gouvernementalität (1979!) gezeigt. Die auf dieser Analyse aufbauende Diskussion um die Veränderungen im Bildungswesen hat bisher allerdings nur wenig Eingang in die deutschsprachige Fachdebatte gefunden.

Der als Kritik gekleidete Versuch, Individualisiertes Lernen („IL“) als reinen Machtmechanismus der Zurichtung lernender Menschen auf ihre aktive Selbstausbeutung zu beschreiben, wird

Sozialistions- und Bildungsprozesse reproduzieren neoliberale Herrschaft. Aber wie?

durch eine wenig differenzierte Gleichsetzung all jener Elemente des Begriffsfeldes neuerer Pädagogik erkaufte. Er fällt nicht nur hinter die Analysen von Foucault zurück, sondern verhindert eine detaillierte Betrachtung der (im

dialektischen Sinne) widersprüchlichen Wirkungsweisen individualisierten Lernens.

Anhand eines aktuellen Diskussionsstrangs soll hier der Versuch unternommen werden, derzeit scheinbare Selbstverständlichkeiten im Zusammenhang mit Individualisierung begründet zu hinterfragen. Es ist der Versuch einer Kritik, die die Komplexität ihres Gegenstandes anerkennt und damit andere Möglichkeiten eröffnet als die Besinnung auf die „sozial emanzipatorischen, gesellschaftskritischen, utopischen, auf Freiheit und Glück ausgegerichteten Anteile einer Bildung im Humboldt’schen Sinne“. Denn jene „für die Lehrer anstrengende, aber für die Schüler förderliche und von ihnen – wo sie denn geschieht – geschätzte, gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Unwissen“ ist kaum jemals schulische Realität geworden, und wo sie es war, hat sie den ihr eigenen Beitrag zur Reproduktion traditioneller Herrschaftsformen geleistet.

Nun hat in den vergangenen Monaten die Veröffentlichung einer empirischen Arbeit für intensive Auseinandersetzungen in der deutschsprachigen Debatte um Schul- und Unterrichtsentwicklung gesorgt, weil sie Anlass bietet, eine der scheinbaren Selbstverständlichkeiten der Individualisierung, die assoziative Verkettung von *Individualisiertem Lernen – selbstständigem Lernen – offenen Unterrichtsformen* zu hinterfragen und in Zweifel zu ziehen, auch wenn in Filmen und Vorträgen nach wie vor dafür geworben wird („Der Schüler als Unternehmer seines Lernens“).

Im Folgenden soll keineswegs eine vollständige Darstellung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse präsentiert werden, die-



se lassen sich in den zwischenzeitlich erschienenen deutschen Zusammenfassungen nachlesen. Vielmehr soll entlang eines zentralen Ergebnisses der Untersuchung rekonstruiert werden, in welchem Rahmen und in welchem Verständnis Individualisierung Sinn macht, ohne die „Auseinandersetzung mit Unwissen“ individualistisch Lernenden zu überlassen.

Es handelt sich bei der Veröffentlichung um die metaanalytische Untersuchung „Visible Learning“ von John Hattie (University of Auckland, New Zealand), in der 800 Metaanalysen und damit mehr als 20.000 Einzelstudien zur Frage zusammengefasst werden, welche Faktoren sich positiv auf den fachlichen Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern auswirken. Grundlage dieser Untersuchung sind fast alle (nach Gesichtspunkten statistischer Lernforschung) ernstzunehmenden empirischen Forschungen der vergangenen 25 Jahre im angelsächsischen Raum.

Hattie kommt neben einer Reihe von Einzelerkenntnissen zu dem Ergebnis, dass stark strukturierte, klare und das Ler-

nen führende Formen des Lehrerhandelns einen ungleich höheren Effekt auf den fachlichen Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern haben als alle Formen, die auf offene Lernsituationen, selbstständiges Arbeiten und coachend-unterstützende Lehrtätigkeiten setzen. Letztere sind – ebenso übrigens wie die allermeisten Aspekte von Organisation und Ausstattung des Unterrichts wie Klassengröße, Doppelbesetzung oder jahrgangübergreifende Formen der Unterrichtsorganisation – statistisch nahezu bedeutungslos.

Die Gegenüberstellung der Effektgrößen verschiedener Einflussfaktoren auf fachlichen Lernfortschritt in Abbildung 1 macht deutlich, dass ein Lehrhandeln, das aktiv und strukturierend den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler anleitet und führt, große und sehr große Effektstärken ausweist. Hattie selbst nennt ein solches Lehrhandeln ein „aktivierendes“ („an activator“), während Lehrhandeln, das auf selbstständig entdeckende Tätigkeiten im Lernen setzt und sich eher auf Rahmenbedingungen und Lernangebote konzentriert, ein „mo-

derierendes“ („a facilitator“) ist. Allerdings betont er zugleich, dass es sich weniger um die Frage der Wirksamkeit einer Methode handelt, als vielmehr um das tatsächliche Lehrerhandeln in der konkreten Unterrichtssituation: „what teachers do matters“!

Damit umgeht Hattie die Frage nach der „richtigen“ Unterrichtsorganisation ebenso wie die nach der besten Methode, er betont das auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler bezogene und deren Lernprozess strukturiert anleitende Handeln der Lehrkraft in jeder Unterrichtsform.

In den Diskussionen um die Ergebnisse der Hattie-Studie begegnen uns – neben einer nicht unerheblichen Irritation bei den vehementen Verfechtern von offenem Unterricht und selbstgesteuertem Lernen – in der Regel zwei spontane Reaktionen:

Die eine sieht sich bestätigt in ihrer grundlegenden Skepsis gegenüber den Ansprüchen selbstständigen, eigenverantwortlichen Lernens („Ich wusste es, die Schüler brauchen Inhalte und einen Lehrer, der sie ihnen planvoll vermittelt!“) und fordert einen kritischen Blick auf

Abb. 1: Gegenüberstellung der Effektgrößen verschiedener Einflussfaktoren bei Hattie. Als Maßstab kann folgende Orientierung gelten: Effektgrößen zwischen 0 und 0,2 (fast) kein Effekt, zwischen 0,2 und 0,4 moderater Effekt, zwischen 0,4 und 0,6 großer Effekt, größer als 0,6 sehr großer Effekt. Eine Effektgröße von 0,4 entspricht etwa einem Lernjahr, also dem Lernfortschritt, den Schülerinnen und Schüler durchschnittlich in einem Unterricht ohne besondere methodische Vorgehensweisen erreichen.

■ Wechselseitiger Unterricht	.74	■ Forschendes Lehren/Lernen	.31
■ Feedback	.72	■ Reduktion der Klassengröße	.21
■ Selbstverbalisierung	.67	■ Individualisierte Instruktion	.20
■ Meta-kognitive Strategien	.67	■ Problemorientierter Unterricht	.15
■ Direkte Instruktion	.59	■ Ganzheitliches Lesen lernen	.06
■ Mastery learning	.57	■ Induktives Unterrichten	.06
■ Herausfordernde Ziele	.56		

scheinbar innovative Unterrichtsarrangements.

Die andere sieht sich bestätigt in ihrer Annahme der Bedeutung der Lehrperson, der Persönlichkeit der Lehrkraft und der Notwendigkeit einer unmittelbaren Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern („Ich wusste es, auf den Lehrer und seine Persönlichkeit kommt es an!“). Auch aus dieser Perspektive wird ein kritischer Blick auf die scheinbar technische „Methodenhuberei“ zugunsten einer Anerkennung der Individualität der Lehrperson gefordert.

Hatties Aussage „what teachers do matters“ rechtfertigt jedoch keine der beiden Reaktionen. Zwar erreicht eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung auch in den Untersuchungsergebnissen bei Hattie eine sehr hohe Effektstärke, dies gilt aber für alle Formen des Lehrhandelns. Eine zielgerichtete Ermöglichung überdurchschnittlichen Lernfortschritts macht sich an einem „aktivierenden“ Lehrhandeln fest, das sich gerade nicht in der einen oder der anderen Methode bzw. Unterrichtsorganisation erschöpft.

Für die Diskussion um Individualisierung sind solche Erkenntnisse bedeutsam, weil sie den Blick auf die Grundfrage lenken, welcher Begriff von Lernen unserer Argumentation und unserer (Lehrenden) Praxis zugrunde liegt.

Hattie wendet sich auf Grundlage seiner Erkenntnisse gegen einen naiven Konstruktivismus und betont den sachlichen Gehalt des Lerngegenstandes: Lernen ist immer das Lernen von Etwas. Diesen Lerngegenstand, der den Lernenden zunächst oberflächlich und unklar entgegentritt, gilt es zu verstehen und zu entdecken. Der bislang unbekannt Gegenstand erschließt

sich jedoch weder aus reiner Anschauung, noch aus reiner Selbsttätigkeit, sondern erst aus dem strukturierenden Dialog, für dessen Verlauf die Lehrkraft Verantwortung trägt. Das Credo von den durch die Lernenden „selbst gesetzten Zielen“ übersieht, dass ein Lernziel sich eigenständig nur setzen kann, wer den Lerngegenstand bereits verstanden hat. Solange ich nicht weiß, was es zu verstehen gibt, kann ich mir kein Ziel setzen, das ich in der Auseinandersetzung mit diesem Teil meines Unwissens erreichen möchte.

Der Zugang des lernenden Subjekts zum Lerngegenstand ist allerdings in hohem Maße von lebensweltlichen, biografischen und individuellen Faktoren abhängig, so dass die Strukturierung des Lernprozesses durch die Lehrkraft die Individualität solcher Zugänge berücksichtigen muss, sie muss ihre Aktivität des Hineinführens der Lernenden in den Lerngegenstand individualisieren!

Selbstständigkeit und die Fähigkeit des eigenverantwort-

*Nur der, der den
Lerngegenstand bereits
verstanden hat, kann sich
eigenständig ein Lernziel
setzen*

lichen Lernens – so ließe sich aus dieser Perspektive argumentieren – sind keineswegs Merkmale von Individualisiertem Lernen (so sehr dies realiter angenommen und praktiziert wird), sondern selbst ein Inhalt, den sich die Lernenden aneignen: Das eigene Denken und Handeln als Lerngegenstand, den zu durchdringen es wiederum einer strukturierenden Lehrkraft bedarf. Eine solche Betrachtung macht

deutlich, dass die Verkettung von *Individualisierung – Selbstständigkeit – offene Lernsituationen* insbesondere diejenigen fallen zu lassen droht, die solche Fähigkeiten nicht bereits von Haus aus mitbringen.

Individualisierung ist ursprünglich eine Bezeichnung für ein soziales Phänomen moderner Gesellschaften, der Herauslösung der Subjekte aus der Prägung, der sozialen Bestimmung und der Sicherheit von Schicht und Millieu. Der soziologische Begriff von Individualisierung trägt die Dialektik von Unsicherheit und Gleichheit noch in sich. Der reformpädagogische Begriff Individualisierung wird in der gegenwärtigen Diskussion befürwortet oder kritisiert, von glühenden Befürwortern einerseits, polemischen und undifferenzierten Kritikern andererseits. Aber Individualisierung ist weder gut, noch schlecht. Verstanden als erneuter Versuch, die Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit und ihrer Individualität zu sehen und respektvoll wahrzunehmen, sie angesichts der Dinge, die wert sind gelernt zu werden, zu fordern und strukturierend zu unterstützen, könnte Individualisierung mit dem niemals eingelösten Anspruch der Differenzierung ernst machen.

Verstanden jedoch als moderne Konzeption attraktiver Unterrichtsarrangements, in denen die Lernenden weitgehend sich selbst überlassen bleiben, überfordert Individualisierung gerade diejenigen, denen Bildung erst die Chance zur Teilhabe bieten könnte: Bildungsdarwinismus.

Diesem zu begegnen setzt jedoch präzises und analytisches Denken voraus, das kritisch bleibt, ohne vernichtendes Urteil über Urteil aufzuhäufen.

JOACHIM HERRMANN
LI Hamburg



EduAction: ein Plan, die Schulen vom Kopf auf die Füße zu stellen

EduAction ist keine Wortspielerei. Es ist ein durchaus passender Titel für ein Buch, das sich nach Aussage seiner Autoren Margret Rasfeld und Peter Spiegel als Plan und Startsignal zur Transformation unseres defizitären Bildungssystems versteht. Beide Autoren haben sich längst einen Namen gemacht als soziale Innovatoren und Netzwerker: Rasfeld als Schulleiterin der Evangelischen Gemeinschaftsschule Berlin Zentrum und Spiegel als Initiator und Leiter des Berliner Genisis Institute for Social Innovation and Impact Strategies, das die Lösung gesellschaftlicher Probleme mit unternehmerischem Handeln verknüpft.

Manifest für einen radikalen Aufbruch

Die Einführung in das Buch durch den Hirnforscher Gerald Hüther liefert das Manifest für den radikalen Aufbruch: Unsere Schulen machen krank. Kindern wird die „angeborene Lust am Entdecken und Gestalten und die Freude am Lernen geraubt“. In den Schulen werden „die Grundbedingungen für Innovation, nämlich Autonomie, Selbstdenken, Urteilskraft, Persönlichkeitsstärke, Mut, maximale Interdisziplinarität nicht nur vernachlässigt, sondern sträflich unterlaufen“. Die Gesellschaft braucht aber immer weniger „Pflichterfüller“, sondern „kreative Gestalter, autonome Denker, Menschen mit Rückgrat“. Als Neurologe weiß Hüther aber auch, dass das alte Bild von Schule mit den negativen und oftmals leidvollen persönlichen Erfahrungen sich bei vielen Menschen zu einer inneren Überzeugung verdichtet hat und es ihnen deshalb undenkbar erscheint, dass Schulen etwa Lust am Lernen erzeugen können und Kinder und Jugendliche ohne Zwang lernen.

Die andere Schule

Diesen starren und erstarrten Vorstellungen setzen die Autoren nicht bloß die kritische Theorie einer anderen Schule entgegen. Am Beispiel der Evangelischen Gemeinschaftsschule Berlin Zentrum veranschaulichen sie den konkreten Gegenentwurf. Rasfeld erklärt, wie und warum das Lernen an dieser Schule anders organisiert wird, welche positiven Wirkungen dies bei den Beteiligten hat, aber auch, welche schulrechtlichen Rahmenbedingungen dafür gegeben sind. Adressaten des Buches sind gerade auch diejenigen, denen die Vorstellungskraft für eine demokratische und humane Schule fehlt bzw. abhanden gekommen ist. Am Ende wichtiger Abschnitte fordern die Autoren die Leser/innen zur aktiven Beteiligung heraus, indem sie fragen: „Und was ist Ihr EduAction-Plan?“ Für die Antworten ist Platz für persönliche Notizen vorgesehen.

Lernen zu handeln

Dies ist eine der drei tragenden Säulen der Schule und beziehungsweise wird sie zuallererst benannt und erläutert. Die Schu-

le sorgt dafür, dass die Jugendlichen Möglichkeiten, Zeiten und Orte für eigenverantwortliches, selbstwirksames, zukunftsorientiertes Handeln finden, wo „Visionen nicht nur gedacht, sondern auch umgesetzt werden können“. Diesem Anspruch wird die Schule in Projekten gerecht, z.B. im Projekt Verantwortung.

Es ist als Fach im Schulcurriculum verankert und verbindlicher Bestandteil des Lernprogramms für die Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse. Zwei Stunden Lernzeit pro Woche werden ihnen für ein festes zivilgesellschaftliches Engagement gegeben. Nicht der Erwerb des Zertifikats über erworbene Kompetenzen, sondern die Erfahrung, gebraucht zu werden und etwas Sinnvolles tun zu können, wirkt als Motivation für persönliches Engagement und reflektiertes Handeln.

In der 8., 9. und 10. Klasse stellt jeder Jugendliche – individuell oder in einer Gruppe – sich einer dreiwöchigen Aufgabe außerhalb Berlins. Das ist der Kern des Projekts Herausforderung. Die Jugendlichen machen Erfahrungen, bei denen sie über

sich selbst hinauswachsen. Eine wunderbare Basis für Selbstwirksamkeit und Verantwortung!

Lernen, Wissen zu erwerben

Im Mittelpunkt der anderen Lernkultur steht das Lernen in eigener Verantwortung. Dies geschieht u.a. im Lernbüro mit Begleitung von LehrerInnen. Jeden Morgen wählen die Schüler/innen, ob sie eine Doppelstunde lang Mathematik, Englisch, Deutsch oder Natur & Gesellschaft lernen möchten. Entsprechend dem Rahmenlehrplan bearbeiten sie vorgegeben Bausteine mit Lernaufgaben im eigenen Tempo und auf unterschiedlichem Niveau. Sie dürfen dort auch zu zweit oder in Teams arbeiten. Die Anzahl der Bausteine pro Schuljahr richtet sich wiederum nach dem Rahmenlehrplan. Die Schüler/innen melden sich an, wenn sie zu ihrem Baustein den Test ablegen wollen.

Diese Methode des Offenen Lernens hat die Schule nicht erfunden, aber sie wird hier konsequent eingesetzt wie im Buch erläutert. Bis Klasse 9 gibt es keine Noten, stattdessen eine regelmäßige tutorielle Beratung durch einen Lehrer sowie sogenannte Bilanz- und Zielgespräche mit dem Jugendlichen und dessen Erziehungsberechtigten.

Zur Beruhigung all derer, die befürchten, dass die Jugendlichen zu wenig lernen, verweist die Schule darauf, dass sowohl bei den landesweiten zentralen Abschlussprüfungen als auch bei den VERA-8-Vergleichsarbeiten die Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich gut abgeschnitten haben. Ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen stellen die Jugendlichen bei den pädagogischen Fortbildungen, die sie für Lehrerinnen und Lehrer geben, unter Beweis.

Lernen, zusammen zu leben

Die Autoren bekennen sich eindeutig zu einer Schule für alle. Die Schule der Zukunft ist inklusiv und nutzt „Heterogenität als Schatzkiste der Talente“. „Wie wollen wir das Zusammenleben in der einen Welt lernen, wenn wir unseren Kindern nicht die Erfahrung ermöglichen, dass in der Vielfalt ungeheure Potentiale stecken?“ Damit ist die grundsätzliche Haltung und das Gesellschafts- und Menschenbild der beiden Autoren umrissen.

Wer noch Zweifel hatte, weiß jetzt, dass die Innovatoren nicht die Entwicklung von privaten Eliteschulen befördern wollen. Sie verstehen sich nicht als „Fluchthelfer“ für den Nachwuchs aus statushohen Elternhäusern. Auch die Evangelische Gemeinschaftsschule steht allen Kindern offen, unabhängig von ihrer konfessionellen, sozialen, ethnischen Herkunft oder ihrer Behinderung. Sie kann aber nicht ganz die private kirchliche Trägerschaft verleugnen: die Schule verfügt gemessen an Berliner Verhältnissen über eine eher sozial begünstigte Schülerschaft.

Mit dem Projekt Sprachbotschafter schlägt die Schule eine Brücke zu den Grundschulen in sozialen Brennpunkten. Schülerinnen und Schüler der Evangelischen Schule leisten dort im Projekt Verantwortung keine übliche Nachhilfe. Die Sprachförderung läuft über Beziehungslernen beim Spielen, Vorlesen, Experimentieren oder beim Spaghettikochen.

Transformationsstrategie

Leuchtturmschulen, so die Autoren, sind keine hinlängliche Voraussetzung für einen Durchbruch zu einer nachhaltigen Veränderung in der Fläche. Es soll

deshalb eine permanente Mobilisierungskampagne in Gang gesetzt werden. Über eine Internetplattform sollen ausgewählte bildungsinnovative Projekte öffentlich gemacht werden, „mit jeweils sehr konkreten Vorschlägen, wie jeder Bürger diese Projekte bei ihrer möglichst raschen flächendeckenden Ausbreitung unterstützen kann – von der einfachsten Form von Spenden über die Verbreitung der Idee als Botschafter bis zur Unterstützung durch persönliches Engagement im Projekt selbst“. Die Versicherungsgruppe Ergo Direkt hat zugesagt, Mitarbeiter, Kunden und ein Netzwerk von Organisationen für dieses Vorhaben zu gewinnen.

Schulen, die sich auf den radikalen Reformweg begeben wollen, brauchen nachhaltige Unterstützung. Eine „Box for change“ soll Orientierungshilfen geben, eine Ausbildung für Schulbegleiter/innen, hier Potentialentwickler/innen genannt, soll gestartet werden. Partner aus der Wirtschaft sollen die Prozessbegleitung finanzieren.

Das strategische Konzept für den radikalen Veränderungsprozess bleibt an vielen Stellen noch in Andeutungen stecken. Es setzt auf die Initiative von unten, auf Zivilgesellschaft und auf soziale Unternehmen. Die Rolle der politischen Akteure auf der Ebene des Bundes, der Länder und der Kommunen bleibt unerwähnt. Es wäre mehr als wünschenswert, wenn daraus ein gangbarer Weg zu einer radikalen Demokratisierung der inneren und äußeren Strukturen des öffentlichen Schulsystems wird. Eine Verstärkung des Trends zur Privatschule wäre dagegen kontraproduktiv.

BRIGITTE SCHUMANN
Journalistin

„Prechtig“ philosophiert & reformiert?

Herolde und Hintermänner aktueller Bildungsoffensiven

Das neue Schuljahr ist angebrochen. Da traf es sich gut, dass kein Geringerer als Bestsellerautor Richard David Precht Anfang September den Hirnforscher und Bildungskritiker Gerald Hüther zum TV-Disput geladen hatte.

Reißerisch der Titel der Sendung: „Skandal Schule – Macht Lernen dumm?“ – nicht minder reißerisch der mit Cartoonfiguren animierte Vorspann: Zwei grimmig-graue Eminenzen füllen Kinder per Trichter wie Flaschen auf dem Fließband ab. „Mit einem Wissen, das aus der Vergangenheit stammt“, kommentiert Precht aus dem Off. Und weiter: „An unseren Schulen werden die Kinder von den falschen Leuten nach den falschen Methoden in den falschen

Dingen unterrichtet.“

Augenscheinlich geht es Precht darum, den Zuschauer für Hüthers deterministisch-biologisches Bildungskonzept zu erwärmen, wo neuronale und gesellschaftliche Strukturen nahtlos ineinander übergehen.

Passend zum hypnotischen Wechselgesang: das halbdunkle Aquarium-Ambiente des Studiodekors mit seinen mäandrierenden Luftblasen im Hintergrund ... Dunkel auch die Weissagung des Hirngroßmeisters: „Wenn es uns nicht gelingt, unser Schulsystem zu transformieren, dann wird es unser Land in Zukunft nicht mehr geben.“ Welch' apokalyptische Vorstellung! Besorgt greift Precht sie auf. Als enger Vertrauter des Endzeitpropheten

verrät er uns sogar den Termin: „In zehn Jahren“. Höchste Zeit, aus unserem Dornröschenschlaf zu erwachen! „Warum hört man nicht längst auf Menschen wie Sie?“, fragt Precht rhetorisch.

Und das, was der besorgte Professor uns verkündet, kann richtig Angst einjagen: Ein ganzes Land krank an seinem „unglaublich ineffizienten, maroden Schulsystem“. Das, wenn es ein Wirtschaftsunternehmen wäre, längst hätte Konkurs anmelden müssen. Das wichtigste Potenzial wie Kreativität und Entdeckerfreude restlos vernichtet. Das Kinder zu sinnlosem *Bulimielernen* verdammt. Das am Ende nur diejenigen belohnt, die sich am besten angepasst haben. Das Jugendlichen die Lust raubt, einen Beruf zu ergreifen und sie dazu bringt, später im Alkohol ihr Heil zu suchen. Das Hartz-4-Empfänger produziert. Das alles Individuelle hasst. Das Ausbildung mit Herzensbildung verwechselt. usw.

Welch niederschmetternde Bilanz! Keine Frage, der kinderfressende Moloch gehört abgeschafft! Aber wie? Bei der anstehenden Kulturrevolution vertraut Hüther ganz auf das gesunde Volksempfinden: „Es geht nicht mit Argumenten, wenn was passieren soll, sondern Leidenschaftlichkeit muss erwachen in der Gesellschaft! (...) Gegen diese Barrieren werden nicht die Politiker anrennen. (...) Dagegen müssen Bürger im Land anrennen.“ Ihren Ausgang werde die Offensive in den Kommunen nehmen. Hüther nennt das „eine Transformation vor Ort des Systems“: „Wir öffnen Kindergärten und Schulen für das, was es für die Kinder und Jugendlichen in diesen Kommunen zu entdecken und zu gestalten gibt (...). Da öffnet sich die Bedeutung der Schule. Schule wird weniger



TV-Philosoph Precht beim Blick in den Abgrund "Schule"

bedeutsam, es entstehen Lernfelder der Kommune. Programme werden eigenständig gefahren.“ Precht spinnt weiter: „Und dann entsteht ein Dominoeffekt!“ Ein Dominoeffekt, der in Windeseile das ganze Land erfassen wird – mit dem Resultat, dass es, so Hüther, „in 6 Jahren Schulen, so wie wir sie kennen, nicht mehr geben wird“!

Freilich würden bei diesem „Transformationsprozess“ manche genötigt, ihren Hut zu nehmen: Einerseits sollten „die Landespolitiker, die für Kultusfragen stehen, (...) sich selbst abschaffen“. Andererseits müssten „andere Menschen aus anderen Motiven (...) Lehrer werden.“

Die Stunde der Hütherschen „Potenzialentfaltungscoaches“ hat geschlagen! „Potenzialentfaltungscoaches versuchen nicht, Schülern etwas beizubringen, sondern sie bauen den Rahmen, in dem Schüler Interesse entwickeln, sich selbst einen Stoff erschließen und in der Lage sind, aus einem zusammengewürfelten Haufen ein leistungsstarkes Team zu machen, eine Gruppe, die wirklich was will.“ Ohnehin hat die „Gruppe“ es Hüther angetan: „Lernprozesse vollziehen sich nicht im Einzelnen, sondern es sind immer Gruppenprozesse (...) Ich kann kein Gefühl für meine eigenen Möglichkeiten finden, wenn ich nicht in der Gruppe dazu beigetragen habe mit anderen gemeinsam etwas zu erarbeiten, was zu gestalten.“ Als Extra-Bonus gibt's einen Leckerli fürs Hirn: „Etwas Immaterielles, nackte Beziehungserfahrung führt zu etwas Materiellem im Hirn. Etwas Geistiges wird zu einem neuronalen Vernetzungsmuster, (...) zu Strukturen, mit deren Hilfe Kinder sich in der Welt zurechtfinden (...) Nachhaltig bauen diese Strukturen sich im Hirn auf, wenn dort eine



Foto: hlz

Schlussfolgerung des Neurobiologen Hüther: Potenzialentfaltungscoaches braucht das Land

Art Dünger ausgeschüttet wird.“

Irgendwann entführen Precht und Hüther uns in reinste reformpädagogische Gefilde: Jetzt, da jedes Kind auf seine Weise als hochbegabt gilt und es nur noch die eingliedrige Gesamtschule gibt, die jahrein, jahraus 80 Prozent Abiturienten in die globalisierte Welt entlässt, jetzt sind letzten Endes auch Zensuren und Noten obsolet geworden. Die Unis schaffen den Numerus clausus ab und Chirurg darf – so Precht – endlich auch der feinmechanisch begabte Menschenfreund werden, obwohl er schon immer eine Niete in Französisch gewesen ist.

Vergessen sind die Zeiten nicht gewährter Chancengleichheit, wo unser „komische Bildungsbegriff (...) das Durchschlagen im System mit Begabung“ verwechselte, wo Kinder am Ende zwar das Abitur, aber keine Lust mehr aufs Leben hatten. Vergessen die elitäre Klientelpolitik, bei der nur einzelnen eine optimale Bildung zuteil wurde, während der Rest verkümmerte. Vergessen

das dreigliedrige Schulsystem mit seiner Begabungsselektion... Unser ganzes Mitgefühl gilt fortan den armen auf Leistung getrimmten Pisa-Spitzenreitern aus China, die sich irgendwann vor die Wahl gestellt sehen, entweder sich selbst oder die eigenen tyrannischen Eltern umzubringen. Im Vergleich dazu ist unser hirngedüngter, hochpotenziert-begeisterter Nachwuchs nur zu beneiden, oder?

Seltsam nur, dass dem allwissenden Experten ausgerechnet dann die Ideen ausgehen, wenn es für die 80prozentige Masse der begeisterten Abiturienten irgendwann um die Wurst, pardon: um einen Arbeits- bzw. einen Studienplatz geht. Eben schwärmt er uns noch die Ohren voll, dass für unsere Kinder längst eine neue Ära angebrochen sei, ein Ende des Maschinenzeitalters, wo unsere Sprösslinge nicht mehr als *young resources* ausgenutzt würden, wo die Angst vor harter Konkurrenz unberechtigt sei, wo alle gebraucht würden, wo eine sozialdarwinistische



Mentalität nicht mehr zeitgemäß wäre ... um dann abrupt eine Kehrtwende zu vollziehen: „An Unis und in der Wirtschaft hat es sich herumgesprochen, man kann sich auf die guten Zensuren gar nicht verlassen. Abitur reicht nicht. Was hast du sonst noch gemacht? Wenn da nichts kommt, nützt das schönste Abitur nichts. Was kannst du denn sonst noch? Die großen Unternehmen, die weltweit operieren, haben das schon vor Jahren gemerkt und ein Programm für ihre Absolventen eingeführt, die sie von den tollsten Universitäten in Oxford, Cambridge (...) bekommen. Sie sagen, wir nehmen weiterhin die Besten, aber bevor die bei uns anfangen, sollen sie zunächst mal zeigen, ob sie was können und das Programm heißt „Teach first“. Ein Oxford-Absolvent wird in eine Stadtteilschule in der Bronx geschickt und muss aus einem zusammengewürfelten losen Haufen ein leistungsorientiertes Team machen.“

Anders formuliert: Du gehörst zu den Besten, wenn es dir gelingt aus einer undisziplinierten Saubande eine stramme Armee von leistungsorientierten kleinen Klonkrieger im globalen Endkampf der Märkte zu machen. Ade Chancengleichheit! Ade Individualität! Ade Leidenschaft! Ade Herzensbildung!

Ein ermüthendes Finale für eine leidenschaftlich vom Zaun gebrochene Bildungsoffensive: Letzten Endes paddeln unsere hirngedüngt-begeisterten Schäfchen doch allesamt im neoliberalen Haifischbecken um die Wette.

In seiner „Theorie der Unbildung“ bringt der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann es auf den Punkt: „Dies führt zu der besonderen Pointe, dass die Reformen der Gegenwart, die gnadelos auf Zukunft und das Neue

zu setzen scheinen, tatsächlich die größte Rückkehrbewegung der neueren Geschichte darstellen: prekäre Beschäftigungsverhältnisse, (...) Zwang zur Mobilität, Anpassungsdruck, privatisierte Infrastrukturen, (...) anspruchsvolle Bildung zunehmend nur mehr für die, die es sich leisten können (...) Die Verkündigung des Neuen ist unter anderem deshalb so einfach und risikolos geworden, weil kaum noch erkannt wird, wie alt das vermeintlich Neue mitunter ist.“

Wir alle sind Bertelsmann!

Beschäftigt man sich etwas eingehender mit den Hintermännern aktueller Reform- und Bildungspolitik im In- und Ausland, fällt auf, dass die momentan hoch im Kurs stehenden „neuen“ Akteure meist die alten sind.

Ich denke hier in erster Linie an die Bertelsmann AG, den Weltkonzern mit dem Riesenappetit, dessen Umsatz jährlich bei 20 Milliarden Euro liegt. Was nicht alle wissen: Den Grundstein seines Erfolgs legte der Global Player im Nationalsozialismus, wo er sich in den dreißiger Jahren vom Verlag für religiöse Erbauungsliteratur zum Hauptproduzenten von Kriegsliteratur für Jugendliche mauserte.

Offensiv vernichtet wird der gesamte kulturelle Unterbau einer Gesellschaft

„Man tut“, klagt Philosoph Liessmann, „als müsse man (...) gegen die verstaubten Bildungsideale des 19. Jahrhunderts kämpfen. Kein wirtschaftsnaher (...) Reform, der nicht (...) statt bildungsbürgerlicher Kopflosigkeit Praxishäufigkeit (...) einfördert.“ Und was diesem Kriterium nicht entspricht, braucht erst gar nicht gelernt zu werden: „Daher der Hass auf Fächer, (...) die keinen unmittelbaren

Bezug zu einer Praxis haben: alte Sprachen, Philosophie, Mathematik, klassische Literaturen, Kunst und Musik.“ Ersetzt wird dieses auch Precht suspekt gewordene „Wissen, das aus der Vergangenheit stammt“ durch „ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitsprozess flexibel zu machen und für die Unterhaltungsindustrie“ zu begeistern. Wissen unter diesen Bedingungen erscheint vor allem unter dem Aspekt der Verblüffung, der oberflächlichen Neugier, dem Verdacht ausgesetzt, (...) die grundlegenden Zusammenhänge und Wahrheiten zu übersehen.“

Vernichtet wird die Bedeutung der schulischen Erziehung als liebevolle, aber klare Anleitung

Ausgedient hat eine „Lehrerschaft (...), die mehrheitlich noch in einem alten Weltbild des Lehrens und Lernens sozialisiert und qualifiziert worden ist“ – so der freie Bildungsreferent Siegfried Seeger, der momentan 15 Pilotschulen in Luxemburg betreut. Ersetzt werden sollen diese „Lehrpersonen (...), die nicht mehr in diese Zeit passen“ durch Coaches, die – wir erinnern uns an Hüthers Ausspruch – nicht „versuchen den Schülern etwas beizubringen, sondern die den Rahmen bauen, in dem Schüler (...) sich selbst einen Stoff erschließen.“ Demnach hätten wir es hier mit Moderatoren, Motivatoren und Zauberern zu tun, die einen Unterricht nicht mehr systematisch führen und stattdessen Arbeitsmappen und Wochenpläne verteilen oder sich hinter Computer, Internet und Lernsoftware verschanzten, während ihre Schutzbefohlenen „selbständig“ vor sich hinwerkeln. Der Pädagoge und Reformkritiker Jo-

chen Krautz warnt vor den dramatischen Folgen eines solchen „Wachsenlassens des Kindes oder des Schülers“, das in Wirklichkeit einem Im-Stich-Lassen gleichkommt: „Selbständigkeit fällt nicht vom Himmel, sondern braucht geduldige und genaue Anleitung in der pädagogischen Beziehung. Wird dies unterlassen, haben die Schüler keine Orientierung, dann entsteht statt Selbständigkeit Egoismus oder das Recht des Stärkeren.“

Vernichtet werden die Schulen als Stätten der Bildung, der Konzentration und Kontemplation

An ihre Stelle treten „Anstalten der Lebensnot“, d. h. „Problemlösungsanstalt(en) für die Fragen der Erwachsenenwelt“, „Drogen- und Aidsprophylaxeinstitution, erster Therapieplatz, Hort der sexuellen und sonstigen Aufklärung“, wo „Projekte und Praktika (dominieren), die Erfahrungen und Vernetzungen, die Exkursionen und Ausflüge.“ Das ist es wohl, was Hüther meint mit: „Da öffnet sich die Bedeutung der Schule. Schule wird weniger bedeutsam, es entstehen Lernfelder der Kommunen. Programme werden eigenständig gefahren“ – womöglich eines schönen Tages von der Bertelsmann-Tochter Arvato, die sich längst zutraut „sowohl das Finanzmanagement einer Schule zu bewältigen als auch Stundenpläne zu erstellen oder die Leistungen der Schüler zu erfassen“.

Vernichtet werden die Universitäten als Hort der Forschung und Lehre

Wie die Schulen haben auch die Universitäten sich zu „öffnen“ – und zwar für den freien Markt. Als Leitbild dient die Idee der „entfesselten Hochschule“

des Bertelsmann-Lobbyisten und heimlichen Bildungsministers der Republik Detlef Müller-Böling: „Internationalität und Wettbewerbsorientierung zeichnen die künftige Hochschule aus; und Wirtschaftlichkeit ist für sie kein Fremdwort mehr“ – so die Bertelsmann-Stiftung selbst auf ihrer Homepage.

Diskret aber werden die Schattenseiten der „autonomen“, „entfesselten“ Hochschule verschwiegen: „Was nicht vermarktbar ist“, schreibt Jochen Krautz in *Ware Bildung*, „wird nicht erforscht: Gen-Technik ist hoch lukrativ; Philosophie und Theologie, die kritisch nach der ethischen Verantwortbarkeit dieser Techniken fragen, interessieren niemanden.“ Die traurige Folge: „Innerhalb der Universitäten bricht ein Hauen und Stechen um die Vergabe der geringen Mittel aus, die Universitäten untereinander treten in einen erbitterten Konkurrenzkampf ein (...). Statt sich um Forschung und Lehre zu kümmern, beschäftigt man sich mit Finanzplanung (...). Die Universitätsleitungen beschäftigen sich vor allem mit (...) Pressekonferenzen, Hochglanzbrochüren, Internetauftritten (...), denn nun geht es darum, Studenten zu werben, auch wenn man nichts zu bieten hat. Denn neuerdings bringen die Studenten ja Geld: Studiengebühren!“ Auch der renommierte Soziologe Richard Münch kann darum einer Umwandlung von Universitäten in Unternehmen nichts Positives abgewinnen: Wissenschaftler verhalten sich jetzt „wie Wettbewerber auf einem Markt. Sie wollen ihren eigenen Nutzen maximieren.“ Und da kann es schon mal passieren, „dass man es mit Quellen, Autorschaften und Seriosität nicht ganz so ernst nimmt – bis hin zu Betrug und Fälschung.“

Und fortan wird ein neuer Gelehrtentypus an den entfesselten Unis Karriere machen: „der rationale Egoist bzw. Opportunist“, der „um den Erdball jettende (...) Wissenschaftsmanager“, der „im Rausch seiner Beschleunigung keinen klaren Gedanken mehr fassen kann“. Unter solchen Bedingungen leidet die Ausbildung des homogenisierten akademischen Nachwuchses. Die neuen Massenuniversitäten entlassen „schlecht qualifizierte Beinaheakademiker als Graduierte auf einen Arbeitsmarkt, der bald erkennen wird, wes Geistes Kinder sich da tummeln.“ Die Fortsetzung der Geschichte ist bekannt. Hüther hatte sie uns in der Sendung verraten: Die Arbeitgeber „sagen, wir nehmen weiterhin die Besten, aber bevor die bei uns anfangen, sollen sie zunächst mal zeigen, ob sie was können.“

Damit geht das Hauen und Stechen wieder von vorne los: Ganze Testbatterien, Eignungs- und Einstellungstests müssen her, um aus der Masse der Wissensarbeiter die Spreu vom Weizen zu trennen. Parallel steigt die Nachfrage nach Zusatzqualifikationen und Eliteprogrammen à la „Teach first“ als Distinktionsmittel. Und die Profiteure warten schon: Psycho- und Braintrainer aus der Managerfortbildungsszene, Akkreditierungsunternehmen, Testagenturen, Weiterbildungs- und Beratungsfirmen – inklusive Bertelsmann natürlich!

Ich für meinen Teil winke jetzt ab ... Zeit, Abschied von Precht, Hüther und all den anderen Bertelsmännern zu nehmen. [...]

MARC ERANG

aus: www.NachDenkSeiten 22.9.2012