

Hans-Georg Hofmann

Freie humanistische Allgemeinbildung für alle contra verkaufte Bildung

Die neoliberale bildungspolitische Gegenreform in Auseinandersetzung mit der Verteidigung und Weiterentwicklung der öffentlichen Bildung durch alternative Kräfte

Bildungspolitische Leitvorstellungen der neoliberalen Gegenreform

Seit mehr als zwanzig Jahren wird das Schulwesen wirtschaftlich entwickelter und weniger entwickelter Staaten von tief greifenden, den weiteren Fortschritt und die geistige Befreiung den Einzelnen hemmenden Veränderungsprozessen erfasst. Das auf dem Modell des bürgerlichen Wohlfahrtsstaates beruhende öffentliche Schulwesen soll auf der Grundlage neoliberaler Gesellschafts-, Wirtschafts-, und Persönlichkeitsvorstellungen längerfristig durch eine unmittelbar den Marktgesetzen folgende Wissensagentur als Profit förderndes Unternehmen ersetzt werden.

Ein profitorientiertes Unternehmen setzt aber andere Prioritäten als die öffentliche bürgerliche Schule. Legt man die neuen notwendigen Indikatoren, wie freier Zugang zur Bildung auf alle Stufen für alle, kostenloser Bildungserwerb, gleiche Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für alle und Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als unveräußerliche Menschen- und Bürgerrechte an das sich ausformende neoliberale Modell an, dann wird deutlich, dieses Modell „reformiert“ alles, was zum Hemmnis für die neuen Verwertungsbedingungen des Kapitals wird. An Stelle des kulturell sozial ausgerichteten Bildungsauftrages der öffentlichen allgemein bildenden Schule tritt vorrangig ein technologisch-ökonomisch gewichteter Auftrag, der sehr einseitig den bildungsstrategischen Interessen der Unternehmergeellschaft folgt. Neben die öffentliche Schule tritt ein mehr oder minder ausgebildetes Privatschulwesen, das durch ein System staatlich finanzierter Bildungsgutscheine oder anderer Zuwendungen, persönliches Schulgeld, Spenden der Eltern und Sponsoring außerschulischer Kräfte charakterisiert

ist, und somit den Bildungsauftrag zunehmend an die Interessen der Geldgeber bindet.

An die Stelle öffentlicher Verantwortung für Bildung und Bildung als öffentliches, allen offen stehendes Gut setzt die neoliberale Auffassung Bildung als privates Anliegen, sprich: jeder ist selbst verantwortlich, die von ihm gewünschte Bildung zu erwerben.

Strategisches Ziel neoliberaler „Erneuerung“ der Bildung und der Bildungsinstitutionen ist es, neben den auf Gewinn ausgerichteten Privatschulen auch das öffentliche Bildungswesen stärker betriebswirtschaftlichen Maßstäben zu unterwerfen, und seine „Produktionsfunktion“ unmittelbar auf die Qualitätsparameter seiner Abnehmer auszurichten. D.h. Lernergebnisse sollen vor allem den Anforderungen des Arbeitsprozesses und den zu erwartenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen von Menschen, die im Niedriglohnsektor ihr Leben fristen, gerecht werden. Zugleich werden langfristige Effekte dadurch erwartet, dass auf allen Stufen der öffentlichen Schule der „freie“ Bildungsmarkt entsteht, der hohe Rendite abwirft. Kurz gesagt: In verstärkter Kommerzialisierung, Teilprivatisierung von staatlichen öffentlichen Bildungsinstitutionen, auch einzelnen Bildungsgängen im öffentlichen Schulwesen, und durch spezielle Bildungsangebote im Rahmen von staatlich festgelegten Kern- und Wahlunterricht, sowie in der Privatisierung der Schulnetze auf lokaler Ebene, einschließlich Gewinne bringender öffentlicher Ausleseschulen, wird der entscheidende Schritt gesehen, die Schulen zu einem alle Risiken tragenden Unternehmen am Markt werden zu lassen, wie es Bundespräsident Herzog schon 1997 forderte: „Entlassen wir unsere Bildungsinstitutionen in die Freiheit“. Außerdem besteht das Ziel darin, die öffentlichen Bildungskosten zu Gunsten der Elitebildung und anderer Bedürfnisse der Kapitalistenklasse drastisch abzusenken.

Zusammengefasst: Von vielen möglichen Wegen zur Reform des Schulwesens erstrebt die neoliberale Variante, ein kommerzialisiertes, gewinnorientiertes, offen selektives Schulwesen an, dessen Bildungsziele, Inhalte und die ihnen entsprechende Lern- und Lehrkultur von der Wirtschaft maßgeblich bestimmt werden.

Dieses Modell steht den Modellen, die noch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts von UNO, UNESCO, UNICEF verfochten wurden, entgegen, die alle ein öffentliches, vom Staat getragenes Schulwesen unterstützen und gleichzeitig in ein System der umfassenden lebenslangen Bildung, die nicht nur Qualifikationen vermitteln soll, integrieren. Aber selbst die Bildungsmodelle anderer Vertreter des heutigen Kapitalismus, wie sie im Bereich der In-

formations- und Kommunikationstechnologie zu finden sind, werden nur bedingt mit ihren Vorschlägen berücksichtigt. Erinnert sei nur an die Bildungsmodelle der Bertelsmann Stiftung (2002) oder die Gutachten der McKinsey Unternehmensberatung (2003). Obwohl sie in allen übergreifenden Zielstellungen der neoliberalen Philosophie beipflichten, schlagen sie aber mit dem Blick auf zukünftige Anforderungen der Wirtschaft in ihren Empfehlungen ein anderes Konzept für eine Erneuerung der Schulen vor. Sie gehen davon aus, auf frühe Differenzierung durch getrennte Schultypen zu verzichten, individuelle Schülerförderung, der Schwächeren und der besonders Begabten, in den für alle gemeinsamen Schulen auszubauen, und erst später nach der Pflichtschulzeit eine institutionelle Trennung von Schultypen für eine differenziertere Bildung nach der Pflichtschulzeit einzuführen, um auf individuelle Stärken und Schwächen Einzelner besser eingehen zu können und darauf aufbauend für jeden Schüler einen individuellen Lern- und Bildungsplan zu erarbeiten. Im Zentrum soll ein Lernen stehen, das frei vom Belehren ist, das die Stärken des Einzelnen zum Ausgangspunkt des Lehrens macht und die Befähigung eines jeden zum selbstständigen anwendungsorientierten Lernen fördert, wobei jeder Schüler entlang seines individuellen Bildungsplans lernt, dessen Lernziele ihm verständlich sind. Diese Strategie ist begleitet von der Erkenntnis, größeres Gewicht auf die frühe Bildungsphase zu legen, Qualitätsmanagement in den Schulen einzuführen, die Eigenverantwortung und Leistungsorientierung der Schulen zu erhöhen. Das heißt u.a. auch, Anreize für Lehrende zu schaffen, mehr zu leisten, variable Gehaltsbestandteile für Lehrende einzuführen und an den Schulen ein System zu etablieren, das Leistungen belohnt und Versagen bestraft. Dieses Nachdenken findet bei den „Machern“ der neoliberalen Gegenreform kein Gehör, da sie sich in äußerst engen Grenzen bewegen, wenn es um lebensentscheidende Zukunftsfragen geht. Neoliberale Vordenker bezeichnen ihre Gegenreform als revolutionäre Erneuerung der Bildung. Sie stellen der Maxime der letzten Jahrzehnte, Bildung als unveräußerliches Bürger- und Sozialrecht weiter auszugestalten und auf immer größere Gruppen von bisher Benachteiligten auszudehnen, die Losung „Excellence on Education and Choice“ entgegen. Dabei ist „Excellence on Education and Choice“ nicht an sich der Skandal, sondern die damit verbundene Umkehr der Prioritäten. Statt anspruchsvolle Breitenbildung und angemessene Gleichwertigkeit von Bildungsgängen und damit verbundene Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen weiter auszugestalten und die Schule für unterschiedlich talentierte Schüler und Schülerinnen weiter zu öffnen, erfolgt die Umwandlung des Bildungspro-

zesses in eine Eigentumsoperation mit Wissen als Ware, worauf I. Lohmann (2002) hinweist. Die bisher gültige Auffassung von Bildung als einem wertvollen öffentlichen Gut, das allen gleichermaßen zugänglich ist, um die Lebensqualität des Einzelnen und der Gesellschaft entscheidend zu verbessern, wird durch die Strategie eines zu begrenzenden Zugangs und eines eingeschränkten Erwerbs von Bildung für immer mehr Lernende, besonders aus den heute schon benachteiligten Schichten der Gesellschaft, verdrängt. Dafür öffnet das neoliberale Bildungsmodell den Zugang zur anspruchsvollen allgemeinen und beruflichen Bildung bewusst für Minderheiten, die fälschlich Eliten genannt werden, um genehme kommenden Macht-, Geistes-, und „Leistungseliten“ frühzeitig zu fördern und sie gleichzeitig dem Volk zu entfremden, wie es D. Lebelt (1983) schon vor Jahren nachgewiesen hat und wie es H. Kühn (2004) mit seinen heutigen Untersuchungen erneut belegt.

Um den in kapitalistischen Ländern in den letzten vierzig Jahren errungenen Bildungsfortschritt zu Gunsten einer umfassenderen humanistischen Bildung für alle zu begrenzen, setzen sich Neoliberale dafür ein, bereits die Grundbildung Pflichtschulbereich stärker auf die Erwartungen der Wirtschaft auszurichten, früh unterschiedliche selektierende Schulformen noch in der Pflichtschulzeit aufzubauen, oder dort, wo Einheitsschulen fest im öffentlichen Bewusstsein als gute Schule anerkannt sind, die „Tracks“, als leistungshomogene Klassen zu erhalten, um durch frühe Auslese, die „Spreu vom Weizen“ zu trennen. Dieses Ziel korrespondiert mit der Forderung, Pflichtschulbildung einseitiger auf die Erfordernisse der Technikentwicklung und die sie begleitende neoliberale Ökonomie auszurichten und gleichzeitig in der Oberstufe des öffentlichen Pflichtschulbereiches durch Profilbildung, Niveaudifferenzierung und Lebensbezug den geplanten Erwartungen der beruflichen Voll- oder Teilausbildung an die Vorleistungen der Pflichtschule besser nachzukommen, aber auch, um Lernenden den Übergang in aufsteigende Bildungswege, die die bisherige Gesamtschulentwicklung in Grenzen ermöglichte, zu erschweren.

Neoliberales pädagogisches Denken verdrängt, da es sich an den Kategorien des Gewinns und der Sparsamkeit ausrichtet, die elementare pädagogische Weisheit, dass Lernende Zeit brauchen, zu Lernendes zu verstehen und zu lernen, es anwenden zu können.

Der dieser Strategie zu Grunde liegende Denkansatz verengt den Bildungsbegriff durch einen enger werdenden Anspruch des Lebensbezuges von Bildungserträgen auf rasch wirksamwerdende produktive Brauchbarkeit des Einzelnen. Er verneint den Anspruch auf allseitige Entwicklung, versucht die

geistige Entwicklung auf das Niveau eines ausführenden „Mitverantworters“ zu reduzieren. Die Konsequenz dieses Konzepts liegt auf der Hand. Für nicht wenige bedeutet dieses Bildungsverständnis und seine strukturelle Ausrichtung nicht nur, dass der eigene Bildungsweg früh kanalisiert wird, sondern von Kindesbeinen an auch aussortiert zu sein, da die bereitgestellte Grundbildung vielen nur einen Platz am unteren Ende der Erwartungen des Arbeitsmarktes oder gar darunter liegend zuweist. Damit wird nicht nur für viele der Zugang zu anspruchsvoller und interessanter Arbeit verbaut, sondern auch die Chance, ein selbstbestimmtes verantwortliches Leben zu führen und konstruktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Für den größeren Teil der Lernenden bedeutet dieses Vorgehen, dass die abgesenkte Allgemeinbildung enger mit Elementen der vorberuflichen Bildung verschmilzt, (der internationale gebräuchliche Terminus heißt „Vocationalize of general education“), um die Bildungsströme auf die unmittelbaren heutigen und in der nächsten Zukunft liegenden Bedürfnisse der Wirtschaft und des von ihr maßgeblich bestimmten gesellschaftlichen Leben auszurichten. Zugleich beachten neoliberale Vordenker, getreu der Maxime kapitalistischen Wirtschaftens: „Profit und Sparsamkeit“, dass heute dank der Internationalisierung der Bildung in strukturbestimmenden Zweigen die Möglichkeiten besteht, erforderliche hochqualifizierte technische Bedienungsentelligenz kostengünstiger auf dem Weltmarkt einzukaufen, anstatt sie selbst auszubilden.

In der ersten Phase der Veränderung des Bildungsauftrags der Pflichtschule bauten und bauen Neoliberale zielstrebig den „Bildungsüberschuss“ ab, der sich seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts als Antwort auf die sich andeutende technologische Revolution und als Reaktion auf das in der DDR erreichte moderne und hohe Bildungsniveau „angehäuft“ hat und richten Bildung straff auf die nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten organisierten Produktions- und Dienstleistungsabläufe der im Übergang befindlichen Industriegesellschaft der BRD aus.

Die Verschlinkung (lean production) der öffentlichen Schule, hinsichtlich ihres Bildungsauftrages und ihres Bildungsangebotes, ihrer Qualität der Bildung, ihrer Ausstattung, ihrer Kosten, einschließlich der Zurückdrängung des Bildungsanspruchs der „Unterschichten“ ist eines der entscheidenden Ziele der gegenwärtigen neoliberalen pädagogisch- bildungspolitischen Gegenreform.

Es gilt mit aller Macht den Bildungsanspruch der „Unterschichten“ der Gesellschaft durch ein pädagogisch- bildungspolitisches Instrument so zu kanalisieren, dass in instabilen Zeiten des technologischen und arbeitsmäßigen

Umbruchs und der Umverteilung des Reichtums von unten nach oben die kapitalistische Gesellschaft stabil bleibt und klassische Leitbilder der Leitung der Gesellschaft durch die Eliten sich nicht allzu sehr verschieben. Zugleich werden parallel dazu Bildungsangebote, wie anspruchsvolle Allgemeinbildung für potentielle Leistungsträger schon im Pflichtschulbereich umfassender als früher bereit gestellt und zu deren Gunsten höhere Bildungskosten seitens des Staates erbracht. Neben inhaltlicher Differenzierung nach Umfang, Niveau und Gegenständen der Bildung im allgemeinen Pflichtschulbereich, um sie „praktischer und lebensnäher“ zu machen, ist es das Ziel, durch abgesenkte Bildungsausgaben seitens des Staates den Einzelnen im Interesse seines „Aufstiegs“ zu veranlassen, „Aufstiegsbildung“ durch private Vorsorge, angeboten von konzernmäßig landesweit organisierten Schülerhilfenvereinen, zu erwerben. Die klassische bei Versagen oder Schwierigkeiten punktuell einsetzende Schülernachhilfe wandelt sich unter neoliberalen Einfluss zu einer die Pflichtschule ständig begleitende private Bildungsagentur nach japanischem Vorbild der Yu-Yu-Schulen, die die staatliche Schule begleiten, um Schülern zu helfen, ihre Zensuren aufzubessern oder sie in Lehrgegenstände einzuführen, die die Schule ungenügend oder auch nicht lehrt, um Vorteile auf dem Arbeitsmarkt oder beim Übergang zum Studium zu erlangen.

Was bereits W. I. Lenin feststellte, ist noch immer aktuelle kapitalistische Machterhaltungspolitik: der Zaun um das Bildungswesen wird erhöht, um den Zugang und den Erwerb von Bildung bedarfsgerecht zu gestalten. Dazu wird Bildung stärker auf den betriebswirtschaftlich errechneten Bedarf des kapitalistischen Wirtschaftens ausgerichtet. R. Hatscher, ein englischer Bildungswissenschaftler stellte 2000 auf einem Gewerkschaftskongress in Frankfurt a. M. fest, dass die englische Wirtschaft und ihr Gesellschaftssystem bis 2030 lediglich 30 Prozent an Abiturienten benötigen, aber bereits heute mehr als 50 Prozent ein Abitur ablegen. Die Folge: Bildungsum- und -abbau wird propagiert. Nicht nur die soziale Spaltung der Gesellschaft wird dadurch vertieft, sondern die Auslese wird bewusst zu einem strategischen Mittel, ungerechte soziale Lebensunterschiede als in der Natur des Menschen liegend zu begründen. Bildungsungleichheit wird so als Gegebenheit der menschlichen Natur dargestellt oder aus psychologischen Tatbeständen abgeleitet, ja sogar als rassistisch bedingt suggeriert, da der genetische Code des Einzelnen unterschiedlich strukturiert ist. Die genetische Ausstattung und die darauf beruhenden psychologischen Dispositionen bestimmen damit entscheidend den Grad der Bildung des Einzelnen. Deshalb sind alle Arten von Einheitsschulen für neo-

liberale Ideologen Instrumente zum Niederhalten der kommenden Eliten, wie z.B. M. Trucker und J. Coddington vom National Center on Education and the Economy, Washington D.C., betonen und mit diesem Argument in ihrer Strategiestudie fordern, die amerikanische Einheitsschule aufzuheben. Ungleichheit ist für sie ein natürliches Produkt unterschiedlich Begabter und zugleich aber auch ein Faktor, den Einzelnen anzuspornen, durch selbstverantwortliches Handeln seine Lebenslage durch Investition in seine Bildung selbst zu verändern. Ausgehend vom betriebswirtschaftlich errechneten Bedarf wird aber auch bewusst in Kauf genommen, großen Gruppen von Lernenden das Recht auf eine qualifizierte Berufsausbildung abzuspochen, obwohl die den Umbruch der wissenschaftlich technologischen Produktion begleitende „Wissensgesellschaft“ eigentlich das Gegenteil erheischt.

Unter diesem Einfluss neoliberalen Denkens werden die wenigen nachteilausgleichenden Maßnahmen, die soziale, kulturelle, gesundheitliche, finanzielle und bildnerische Defizite für die sog. bildungsfernen Schichten und deren Kindern lindern sollen, mehr und mehr zurückgenommen und gleichzeitig ein Klima der sozialen und politischen Kälte im Umgang zwischen Individuen, Schichten und Klassen in der „postmodernen“ bürgerlichen Gesellschaft erzeugt. Dafür wird Ungleichheit als Triebkraft angesehen, die den Willen zum Aufstieg von biologisch Starken stärkt, während Neid und Egoismus zu Triebkräften für den individuellen „Aufstieg“ erklärt werden.

Zum Konzept des Neoliberalismus gehört es einerseits, eigene Auslese-schulen zu fördern, andererseits die öffentlichen Schulen zu Stätten zu machen, die den Ansturm auf Hochschulbildung begrenzen. D.h. die Pflichtschulen sollen ihr wissenschaftsorientiertes Lehren und Lernen wieder stärker zurücknehmen, die allgemeine Grundbildung soll enger mit den Erfordernissen der beruflichen Erstausbildung verbunden werden und für einen nicht geringen Teil der Schüler, der keine erstberufliche Ausbildung aufnehmen soll, wird nur noch eine minimale allgemeine Grundbildung bereitgestellt. Im letztgenannten Fall soll eine wachsende Gruppe von Lernenden darauf vorbereitet werden, dort zu arbeiten, wo menschliche Arbeitskraft noch billiger ist als Maschinenarbeit, was bedeutet, sie ansonsten auf ein Leben als „müßige Masse“ vorzubereiten. Staatliche Pflichtschulen werden so gezwungen, sich für kommerzielle Angebote des Marktes zu öffnen, damit ihre Schüler auf dem ihnen zgedachten Arbeitsmarkt bestehen.

Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung erfolgt nicht nur in Privatschulen und an anderen zeitweilig am Markt agierender gewinnorientierte Lernorten, wie Computerschulen, sondern dringt über vielfältige Wege in die öffentliche Schule ein, wie es das Sponsoring, der Kauf von Schulbü-

chern, die Auslagerung von musisch-ästhetischen Interessenbereichen, die Kostenbeteiligungen an Schülertransporten und Schulausflügen zeigen. Diese Schritte untergraben damit zugleich die relative Freiheit der bürgerlichen öffentlichen Schule. Kommerzialisierung und Privatisierung werden zu Stacheln im Fleisch der staatlichen Schule, nicht weil sie bemerkenswerte neue Wege bei der pädagogischen Ausgestaltung der Schule gehen, sondern weil sie auf einem neuen Finanzierungsmodell beruhen, das Bildung zur käuflichen Ware werden lässt, die sich nur leisten kann, wer über die entsprechenden finanziellen Polster verfügt, sprich Angehöriger des wohlhabenden bürgerlichen Lagers ist.

Die entscheidenden Vordenker und Träger dieser heute vom neoliberalen Denken geprägten Bildungspolitik und ihrer Theorie sind weniger einzelne nationale Bildungspolitikern und Wissenschaftler, sondern international agierende Wirtschaftsvereinigungen und politische Institutionen unterschiedlicher Art, wie WTO, OECD, EU, IWF, Weltbank, vor allem aber internationale, regionale und nationale Business Groups einschließlich der von ihnen gesteuerten Education-Roundtables und der für sie arbeitenden think tanks, wie das Cato Institut, die Mont Pelerin Sozietät, die Carnegie-Stiftung, der Business Roundtable on Education der USA. Einen bestimmenden Einfluss auf die internationale Ausrichtung der Bildung nach den Bedürfnissen der entscheidenden internationalen Wirtschaftsverbände haben jedoch die USA-Wirtschaft, die Regierung des Landes und deren bildungspolitische Stabsstellen, wie z.B. the National Center of Education and Economy, Commission on Excellence in Education, Business - Higher Education Forum u.a.

Die gemeinsame Botschaft der neoliberalen bildungsstrategischen Zentren weltweit lautet: Das meiste bewegt sich ohne den Staat, die Politik muss sich aus der Bildung immer mehr zurückziehen und das Reformfeld privaten Initiativen überlassen, worauf Etzold (1999) in der Wochenzeitung „Die Zeit“ hingewiesen hat.

Kommerzialisierung – Hauptkennzeichen der gegenwärtigen neoliberalen Gegenreform, national und international

Die Ausgestaltung der öffentlichen Schule zu einem gewinnbringenden Markt ist ein besonderes Anliegen des national und international wirkenden Neoliberalismus. Die Kommerzialisierung hat verschiedene Gesichter. Sie zielt auf die Öffnung des staatlichen Schulwesens für den Kommerz, die Etablierung privater Bildungsinstitutionen im öffentlichen Schulwesen, den Ausbau eines parallel zum staatlichen Schulwesen wirkenden Privatschulwesens auf den gewinnbringenden Stufen der Bildung, aber auch auf die Über-

tragung ganzer Stufen des staatlichen Schulwesens in private Trägerschaft. (Beispiel Hamburg bei der „Neuorganisation“ der Berufsschulen) und seine örtliche Organisation durch private Träger. Dass schließt ein, dass diese Kommerzialisierung auch die Schüler als zahlungsfähige Kunden in die Pflicht nimmt.

Die Kommerzialisierung von Bildungsangeboten und Bildungsträgern hat mit den GATS-Abkommen der WTO in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts – internationaler Handel mit Dienstleistungen, also auch Bildung –, einen entscheidenden Impuls erhalten. „Freier“ internationaler Handel mit privaten Bildungsgütern lässt Bildung nicht nur zur Ware werden, sondern „befreit“ sie auch weitgehend von der nationalen Gesetzgebung. Dieses Abkommen, aus dem die Hauptländer des Kapitals besonderen Nutzen ziehen, beschleunigt durch den „freien“ Export privater Bildungsgüter die Umwandlung einer steuerfinanzierten Bildung in ein käufliches Gut für jedermann, der es erwerben kann. Dabei treten die Hauptländer des Kapitals, allen voran die USA, als Exporteure von Bildungsleistungen hervor. Die USA beherrschen allein 20 Prozent des weltweiten Bildungsexports. Kommerzialisierung zu Gunsten der wohlhabenden Staaten durchdringt das wirtschaftliche, kulturelle und geistige Leben der überwiegenden Mehrheit der Menschheit, macht sie noch weiter abhängig, zumal das weltweite Wirtschaftswachstum entgegen der Prognose sich weiter verlangsamt und der Abstand zwischen den führenden Wirtschaftszentren zu den weniger entwickelten Ländern sich weiter vergrößert hat, wie die WTO im März 2004 zugestehen musste.

Die auf neoliberalen Lehren beruhende Kommerzialisierung des schulischen Lebens, aber auch die partielle Privatisierung der Bildungsinstitutionen ist gegenwärtig das bestimmende Merkmal der neoliberalen Gegenreform in einem großen Kreis von Ländern unserer Welt.

Die herrschende Politik, sei sie getragen von republikanischen, christlichen oder sozialdemokratischen Politikern, setzt bei geringen Unterschieden zwischen ihnen die Leitideen des bildungspolitischen Neoliberalismus um, so dass davon gesprochen werden kann, dass die neoliberale Gegenreform vom Stadium des policy talk und der policy action, in das Stadium der policy implementation eingemündet ist. Wie I. Lohmann (2002) nachweist, stehen im Mittelpunkt Veränderungen zu Gunsten privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien der öffentlichen Schulen, damit sie in gegenseitiger Konkurrenz möglichst billig Bildung produzieren und hohe Profite abzuwerfen. Damit negiert das neoliberale betriebswirtschaftliche Modell für Schulen den sozialen

und kulturellen Beitrag der Schule für die Entfaltung des Einzelnen und die Gestaltung einer demokratischen zivilisatorischen Gesellschaft.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der neoliberalen Gegenreform in den einzelnen Ländern und Regionen

Wenn in grundlegenden Fragen der Kommerzialisierung von Bildung und Bildungsträgern zwischen bürgerlichen Staaten mit unterschiedlicher Schul- und Bildungstradition kaum Unterschiede festzustellen sind, können sie jedoch bei den gewählten Anlässen und Schritten zur Kommerzialisierung und Privatisierung nicht übersehen werden. Das jeweilige Vorgehen ist abhängig von der geschichtlich ausgeprägten nationalen und regionalen allgemeinen Bildungskultur, der speziellen Schulkultur, der Wirtschaftstrategie eines Landes oder einer Region und nicht zuletzt von dem konkreten politisch-geistigen Klima in einem Staat oder einer Region.

Die einzelnen Staaten, die sich für neoliberale Bildungspolitik öffnen, gehen unterschiedlich vor. Schulsysteme, deren Bildungskultur durch lokale Bildungsträger, lokale Bildungssteuern und ein verbreitetes Privatschulwesen geprägt waren und sind, folgen in der Eingangsphase neoliberaler Gegenreform einer etwas anderen Strategie als Staaten, deren Schulsystem straff zentral geführt wurde und wird. Die eigentlichen Ursprungsländer der neoliberalen Gegenreform im Schulwesen sind Staaten mit klassischen dezentralisierten Schulsystemen. Vorreiter der neoliberalen Gegenreform sind seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts die USA, United Kingdom, aber auch Australien, Neuseeland, Kanada, Chile, die Niederlande, Dänemark und sogar mehr und mehr das ehemalige sozialdemokratische Musterland Schweden.

Gleich welche Eingangsstrategie gewählt wird, ein bestimmendes gemeinsames Anliegen neoliberaler Gegenreform ist es, durch Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung breite anspruchsvolle Allgemeinbildung für alle, die über das Brauchbarwerden des Einzelnen hinausführt, allgemeine anspruchsvolle „cultural literacy“ zu erwerben, zurückzunehmen, „ungerechtfertigtes“ Anspruchdenken der Nicht-Eliten zu bekämpfen, entgegen den Empfehlungen von UNESCO und anderer zwischenstaatlicher Organisationen in den letzten dreißig Jahren, die forderten, Bildung auf immer größere Gruppen von Menschen auszudehnen und für alle ihr Niveau entscheidend zu erhöhen.

Praxiswirksam werdende neoliberale und neokonservative Gegenoffensive im Schulwesen kann seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts nachgewiesen werden. Die vom Neoliberalismus und Neokonservatismus er-

öffnete Bildungsreformdiskussion war in den einzelnen Staaten von unterschiedlichen Anlässen bestimmt. Trotzdem gab es von Anfang an zwischen den Staaten, die zu Vorreitern einer neoliberalen und neokonservativen Bildungsreform wurden, gemeinsame Schwerpunktanliegen. Hierzu zählt die Umwandlung der stark kulturell sozial ausgerichteten Schule in eine technikorientierte und engen ökonomischen Erfordernissen gerecht werdende Ausbildungsstätte, das Streben, die Bildungs- und Ausbildungsangebote zu kommerzialisieren, wenn möglich zu privatisieren, je mehr die Qualität der Bildung zu einer wichtigen technischen und ökonomischen Produktivitätsgröße wird und verspricht, entsprechende Gewinne abzuwerfen. Einigkeit bestand aber auch von Anfang an darin, die Einheitsschulen wegen ihren nicht geringen Möglichkeiten, größeren Gruppen von Lernenden, auch aus den „Unterschichten“ der Gesellschaft Studienreife zu ermöglichen, zurückzudrängen und dafür Mechanismen der frühen Aussonderung einzuführen, erlangene Freiräume der öffentlichen Schulen zu begrenzen und Schritte einzuleiten, um einen mit der öffentlichen Schule konkurrierenden Bildungsmarkt zu etablieren und die öffentliche Schule selbst zum Marktplatz für den Verkauf von Bildung und anderer Waren zu machen.

In den USA startete die neoliberale Gegenreform mittels der sog. Liberalisierung der Bildung, verstanden als Öffnung der staatlichen Schulen für private Bildungsanbieter, meist konzernmäßig organisierter Bildungsunternehmen. Deren Ziel war und ist es, die auf dem bürgerlichen Wohlfahrtsstaat sich gründende öffentliche steuerfinanzierte Einheitsschule zu Gunsten von am Markt operierenden „frei finanzierten“ Schulen mittels staatlicher Bildungsgutscheine und Elternbeiträge zu ersetzen. Zugleich war man sich einig, die Einheitsschule durch leistungshomogene streng getrennte Schulformen abzulösen. Neben dem ökonomischen Anliegen stand und steht dabei das weltanschauliche Ziel im Zentrum, durch die enge Bindung der Schulen an die Wirtschaft auch die dort vorherrschenden Unternehmensphilosophie, die zum eindimensionalen Denken und Handeln verleitende „corporate-identity“-Philosophie, (eine Art von Partnerschaftserziehung, die den Unternehmer zur Leitfigur der Gesellschaft macht) in das Bildungsverständnis von Schule aufzunehmen. Damit soll eine Erziehung realisiert werden, die zu Widerspruchslosigkeit veranlasst, Gehorsambereitschaft weckt, Gemeinsinn fördert, zur absoluten Achtung des Gesetzes beiträgt, den Führungsanspruch der Gemeinschaft durch berufene Eliten anerkennt, hilft, sich in Bescheidenheit zu üben und bereit zu sein, sich zum Wohl des Ganzen einzuschränken und zugleich Eigeninitiative zu entwickeln, wenn es das Interesse des Unternehmens und des Staates erfordert.

In der BRD standen bei der Einführung der neoliberalen Gegenreform im Schulwesen ideologische Fragen im Zentrum. Schon 1971 hat der Vorsitzende der Robert Bosch GmbH H. L. Merkle, in einem Aufsatz „Neues Bild vom Unternehmer“ gefordert, eine eigene geschlossene, in sich widerspruchsfreie Weltanschauung zu entwickeln, die den menschlichen und wirtschaftlichen Wertvorstellungen der Marktwirtschaft entspricht, analog zum dialektischen Materialismus. Die Tageszeitung „Die Welt“ griff im Zusammenhang mit der geplanten neoliberalen Tendenzwende in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts diesen Gedanken von Merkle auf und forderte schon damals, eine einzige geistige Macht zu schaffen, die die Verbindung von „oben“ und „unten“ reguliert, der Gesellschaft ein Gerüst gibt und die Verpflichtung des Individuums zu Leistung für das Ganze in seinem Gewissen verankert und das Ganze trotz Pluralismus binden und regierbar machen kann.

Das Ziel neokonservativer Kräfte in der Bundesrepublik in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts war im Unterschied zu den ökonomischen Zielsetzungen in den USA mehr ideologisch-politischer Art. Galt es doch die von der alternativen Bewegung der 68er hinterlassene Gedankenwelt der Emanzipation, der Selbstbestimmung und des an individuellen Bedürfnissen sich messenden Freiheitsbewusstseins zurückzudrängen und gleichzeitig, die von der sozialdemokratischen Losung „mehr Demokratie wagen“ ausgehenden Reformbestrebungen, auch im Bildungswesen mit den Kernlosungen „Bürgerrecht auf Bildung“, „Aufstieg durch Bildung“ in einem Umfeld beispielgebender Schulpolitik der DDR zu stoppen und durch ein liberales und neokonservatives Gegengewicht „Mut zur Erziehung“ entgegenzuwirken. Die Kongresse zur „Tendenzwende“ 1974 und „Mut zur Erziehung“ 1978 stehen für diese neoliberale und neokonservativen Gegenstrategie, die neben der Etablierung restaurativer Demokratiebilder besonders darauf gerichtet waren, die Idee der entstehenden Gesamtschule zu diskreditieren, um die mit ihr verbundene Öffnung der weiterführenden, nicht selten systemkritischen Bildung für die Kinder der Arbeiter, kleinen Angestellten, kleinen Bauern und aller anderen sozial Benachteiligten wie Mädchen, Kinder von Alleinerziehenden und Immigranten, wenn schon nicht mehr voll rückgängig zu machen aber doch zu erschweren, wie bei M. Heitger (1981) und W. Schlaffke (1982) in jenen Jahren nachgelesen werden kann. Bekanntlich baute H. Kohl ab 1981 darauf auf und öffnete vielfältige Wege, um entgegen deutscher Traditionen ein kommerzialisiertes pragmatisch ausgerichtetes marktorientiertes öffentliche Schulwesen einzuführen und die Entwicklung von privaten Lern- und Lebensorten in größerem Stil einzuleiten. Mit der

Übernahme der Regierungsverantwortung durch H. Kohl begannen die Arbeiten im großen Stil öffentlich verantwortete Allgemeinbildung unter dem Schlagwort von mehr Lebensnähe zu Gunsten einseitiger Wirtschaftsnähe neu zu bestimmen. Die kulturell-sozial ausgerichtete Allgemeinbildung, die den Einzelnen mehr Möglichkeiten für seine humanistische, weltanschauliche und ethische Orientierung gibt und ihnen hilft, die Wirklichkeit nicht nur abzubilden, sondern zu erschließen und Wirklichkeit verändernd zu gestalten, wie H. von Hentig (2003b) treffend feststellt, wurde zurückgedrängt.

Schon in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurden Schritte eingeleitet, ein Bildungsverständnis zu begrenzen, das zu Nachdenklichkeit anregt, problematisierenden Vernunftgebrauch lehrt und lernen lässt, das den Einzelnen auffordert, sich für die Zukunft offen zu halten, da die Zukunft selbst offen ist und ihn gleichzeitig stärkt, sich öffentlich für eine allen demokratischen Ansprüchen gerecht werdenden Zivilgesellschaft einzusetzen, wie es schon der radikale Demokrat Gottfried Keller in seinem großen Erziehungsroman „Der grüne Heinrich“ forderte.

Bildungspolitische und -ökonomische Aspekte der neoliberalen Gegenreform

Mit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde in der BRD und in Westeuropa neoliberale und neokonservative Bildungspolitik zur vorherrschenden staatlichen Strategie. Diese Strategie leitet Bildung stärker aus den Erfordernissen der Praxis ab, wobei der Praxisbegriff sehr verengt ist. Bildung wird vorrangig unter den Aspekten des gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Standortvorteils der Wirtschaft gesehen. Ökonomischer Erfolg wird zum vorrangigen Maßstab der Bildung. Man will den Einzelnen schneller auf nicht vorherzusehende Anpassungsnotwendigkeiten vorbereiten, den Vermarktungs- und Verwertungsaspekt von Bildung steigern. D.h. Bildung wird als technokratisch-ökonomische Zukunftsinvestition mit klaren Erwartungen eines messbaren „return of investment“ (Gewinn durch Investition) betrachtet. Qualität, Effektivität und Effizienz werden durch ein kostengünstiges Verhältnis von Input zu Gunsten von Output streng betriebswirtschaftlichen Grundsätzen unterworfen. D.h. der gesamtökonomische Ertrag von Bildungsprozessen ist zum Hauptanliegen der neoliberalen Gegenreform geworden, worauf M. Wimmer (2002) treffend hinweist.

Die Strategie reicht jedoch noch weiter. Auch die öffentlichen Kosten für den Schulbetrieb sollen entscheidend gesenkt und gleichzeitig eine moralisch-geistige Wende zu Gunsten sich ändernder gesamtgesellschaftlicher Verwertungsbedingungen des Kapitals herbei geführt werden. Im Mittel-

punkt steht dabei die Kritik der Kritischen Theorie aber auch die Neubearbeitung einer „personalen Anthropologie“, verbunden mit dem Bekenntnis zu einem statisch-hierarchischen Gesellschafts- und Vaterlandsbild, welches das Bekenntnis zur repräsentativen von Parteien getragene Demokratie und das Eintreten für einen Freiheitsbegriff einschließt, der hervorhebt, dass nur der frei sei, der die gegebenen Verhältnisse respektiert.

Die Wiederentdeckung der „Natürlichkeit der Unterschiede“, der Rechte der Eliten auf besondere Förderung, aber auch der Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung und der grenzenlosen Hingabe für das bürgerliche Gemeinwesen wird hinter der Vokabel von Solidarität versteckt, die diese Zielforderungen ergänzt, wie schon 1978 W. Rügemer herausarbeitete. Dieses dem Neoliberalismus und Neokonservatismus zuzuordnende Anforderungsprofil an eine „neue“ andere Schule betont aber auch stärker die messbare Leistung schulischer Bildung. Es spricht sich für verstärkte Konkurrenz zwischen Bildungsinstitutionen aus, hebt ein begabungsorientiertes, flexibles und effizientes kundengerichtetes Bildungssystem hervor, befürwortet die Einführung von Bildungsgutscheinen, fordert mehr Eigenständigkeit der Schulen und verstärkte Qualitätssicherung durch kontrollierte Beobachtung und Begleitung des Lernfortschritts, aber auch durch standardisierte Verfahren, und tritt dafür ein, die Bildungsausgaben durch den Staat zu senken und dafür die Nutzer der Bildungsangebote in die Pflicht zu nehmen. Um dieses zu erreichen, sollen die Lehrenden enger geführt, ihre pädagogischen Freiheiten eingegrenzt werden und Lehren ausschließlich auf die Ziele der Leistungsstandards ausgerichtet werden. Nach dem Bericht der Biedenkopf/Stoiber Kommission von 1995 geht es dabei um nicht mehr oder weniger als darum, den neuen Menschen jenseits der Schranken von Arbeitgebern und Arbeitnehmern durch seine zweite soziale Geburt als Unternehmer zu schaffen. Im Zentrum des Leitbildes der „corporate society“ steht der „Entrepreneur“, sei es als Unternehmer, sei es als „Arbeitskraftbesitzer“ oder als „Mitunternehmer“ und „Mitverantwortler“ für alle Belange der neuen „corporate society“, wie es uns W. Schlaffke (2002) wissen lässt.

Drei allgemeine Theorien gewinnen heute Einfluss auf die neoliberalen Schultheorien und der ihnen inhärenten Bildungsauffassungen. Es sind dies die Humankapitaltheorien, die meritokratische Lebensphilosophie und die nativistischen biologistischen Persönlichkeitstheorien. Während die Humankapitaltheorie auf den steigenden Stellenwert des in Bildung investierten Kapitals für den Produktivitätsfortschritt hinweist, die berufs- und arbeitsfördernde Aspekte der Bildung sichtbar macht, verbreitet die meritokratische

Lehre ein Bild, dass „die beste Bildung für die Besten, die beste Bildung für alle“ sei, mit ihrem Hinweis, dass alle den gleichen Rechtsanspruch auf Zugang zur Bildung haben, es aber die Pflicht und Bereitschaft des Einzelnen ist, selbstverantwortlich für den eigenen Aufstieg tätig zu sein. Sie werden ergänzt durch die erbbiologistische Persönlichkeits- und Begabungstheorie wie sie J. Eysenck (1971), R. Herrnstein (1973), A. Jensen (1969) hinterlassen haben, die noch immer das Bild von den natürlichen Anlagen als Quelle für „oben“ oder „unten“ zeichnen. Zugleich glauben sie auf den Hinweis nicht verzichten zu können, dass Einheitsschulen das eigentliche Hemmnis sind, um Bildungsfortschritt durch umfassende Elitebildung zu bewirken, wie es auch heute andere einflussreichen systemnahen USA-Wissenschaftler des Neoliberalismus tun. Erinnerung sei nur an M. Trucker und J. Coddington, die in jüngster Zeit verstärkt dafür eintreten, die amerikanische Einheitsschule auf Grund unterschiedlicher Begabungen der Schüler aufzulösen. So wichtig die drei genannten Theorien für den Umbruch im Schulwesen sind, darf doch nicht übersehen werden, dass die Theorien der entscheidenden neoliberalen Vertreter der ökonomischen Wissenschaften die alles entscheidende Grundlage für marktgesteuerte Bildungsinstitutionen abgeben. Es sei nur verwiesen auf J. Schumpeter, F. von Hayek und Milton Friedman. Ihre Thesen vom freien Unternehmertum als der Haupttriebkraft der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, von der Überlegenheit der Marktwirtschaft gegenüber allen Formen staatlich regulierter Planwirtschaft, vom Privateigentum als Grundlage und Fundament für Freiheit und Fortschritt, von der Ungleichheit als Triebkraft für selbstverantwortete Leistung, von der produktiven Zerstörung sich überholender Organisationen, von der Einführung von Bildungsgutscheinen, um Leistungen zu steigern und die Privatisierung des Bildungserwerbs voranzutreiben, – sie alle beflügeln das bildungstheoretische und bildungspolitische neoliberale Denken und Handeln, die Bildungsinstitutionen den allgemeinen Zielvorgaben der politischen Ökonomie des Neoliberalismus anzupassen.

Genauere Analyse zum marktgesteuerten Bildungswesen zeigen, dass nicht Erneuerung, sondern Modernisierung der Schulen gegenwärtig als Voraussetzung für eine andere Schule im Zentrum steht. Verbesserung eines marktorientierten Leitungsmodells durch neue Formen eines von außen letztlich enggeführten Managements bestimmen die gegenwärtigen Anpassungsschritte des Schulwesens an veränderte Marktbedingungen für schulische Bildung.

Dabei wird dem aus der Wirtschaft entlehnten „Total Quality Management“ (TQM) große Aufmerksamkeit gewidmet. TQM soll im Geiste der „corporate identity“-Philosophie alle an einer Schule Wirkende als ziel- und leistungsorientiertes Team in die Vorbereitung, Planung, Gestaltung und Überprüfung der erreichten Ergebnisse einbeziehen. Es soll sie anregen, aktiv, effizient und effektiv die Ideen neoliberaler Bildungsgrundsätze an der eigenen Schule umzusetzen. Das bedeutet, Lehren und Lernen direkt auf die Zielmarken uniformierter Standards auszurichten, sich bestimmten Leistungserwartungen zu unterwerfen, ohne anderes Leistungsverhalten, das sich den quantitativen Messungen der heutigen Standards weitgehend entzieht, mitzubewerten. Die Bildungsabläufe werden damit im Pflichtschulbereich auf das Erlernen des Notwendigsten begrenzt.

Das europäische aber auch das amerikanische Schulwesen als wesentliche Teilglieder der kapitalistischen Gesellschaft sind heute mehr denn je von dem Widerspruch beherrscht, einerseits einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Kapitalakkumulation leisten zu müssen und andererseits die Ansprüche einer auf der amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung und auf der bürgerlichen französischen Revolution beruhenden demokratischen Gesellschaft zu befriedigen. D.h. einerseits brauchbare Qualifikation zu vermitteln, selektiv zu wirken, das System zu legitimieren und andererseits vielfältige Potentiale des bürgerlichen Menschen in relativer Eigenständigkeit, wie gleicher Zugang zur Bildung und gleichberechtigte Teilhabe am Bildungsgeschehen zu garantieren.

Ökonomisierung und Kommerzialisierung von Bildungsleistungen stehen gegenwärtig im Zentrum neoliberaler Bildungsreformen. Sie beruhen unmittelbar auf den Leitlinien des „Washington Consensus“. Das Ziel ist es, die Staatsausgaben am Bruttoinlandprodukt besonders im Sozialbereich und in der Bildung zu senken, um frei werdende Mittel als Subventionen für wachstumsfördernde in privater Hand befindlicher Branchen umfassender zur Verfügung zu haben. Die OECD detailliert dieses neue Paradigma mit dem Ziel durch weitgehende Privatisierung des gesellschaftlichen und individuellen Lebens den Sozialstaat abzubauen. Dafür werden Indikatoren festgelegt, wie:

- Qualität definiert als Effizienz;
- Dezentralisierung auf operativer Ebene, Stärkung zentraler Kapazitäten auf strategischer Ebene, Intensivierung von internem und externem Wettbewerb, Nutzergebühren, Gutscheine für Nachsuchende;
- leistungsorientierte und monetäre Bewertung von Bildung und
- Bildung als Qualifikation für den Arbeitsmarkt.

Weitgehende Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen durch die Entwicklung eines Systems der Public-Private-Partnership, verstanden als gezieltes Zusammenwirken von Wirtschaft und Staat auch im Bildungsbereich bei erhöhter Mitsprache der Wirtschaft in allen die Bildung betreffenden Fragen und Beschränkung des Staates auf eine Rahmenrichtlinienkompetenz sowie selbstgewollte Einleitung seines Rückzugs aus seiner umfassenden monopolartigen politischen, sozialen, kulturellen und pädagogischen Verantwortung für das Bildungswesen – all das prägt die neoliberalen Vorstellungen und Handlungen in der Gegenwart.

Ziel aller dieser Maßnahmen ist sofort verwertbare Produktivität in kürzeren Zeiten, was die Gestaltung des schulischen Lernens und Lebens zu kostengünstigeren Bedingungen für die Betreiber, aber auch mehr Effizienz durch Ökonomisierung der Bildungsabläufe einschließt. Das der Effektivierung der schulischen Bildung zu Grunde liegende Erziehungsziel spiegelt ein Persönlichkeitsbild des Einzelnen als Entrepreneur oder Mitverantwortler wider. Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Schule ganz in den Dienst einer geschlossenen Idee und einer Lebensweise gestellt – auch um den Preis, ihren Anspruch, eine Institution der ganzen Gesellschaft zu sein, zu verlieren, der bekanntlich getragen wird von den Ideen der demokratischen Freiheiten, des bürgerlichen Pluralismus und der Toleranz.

Auf diese Weise gerät die öffentliche Schule in die Gefahr, eine eindimensionale zweckgerichtete auf umfassende Lebensorientierung verzichtende Qualifizierungsagentur zu werden, die nicht mehr Heimstatt für anderes soziales, kulturelles und politisches Denken und daran gebundene Lebensansprüche großer Gruppen der Gesellschaft ist.

Das Maß der neoliberalen Bildung und Erziehung liegt in der gelungenen Anpassung des jungen Menschen an die neudefinierten gesellschaftlichen Anforderungen der kapitalistischen Unternehmensgesellschaft. Diese Bildungsstrategie schließt eine Erziehung zum Widerstand kategorisch aus, verwirft Begriffe wie Emanzipation, Selbstbestimmung, Volksherrschaft, Bereitschaft zur Konfliktfähigkeit mit den Herrschenden und Solidarität mit den Benachteiligten, die auf der Grundlage eines Wertesystems der kritischen Philosophie und Pädagogik entstanden waren, worauf F. Huisken schon 1998 hingewiesen hat.

Excellence on Education and Choice – das Credo heutiger neoliberaler Gegenreform

Mit der Übernahme der von der Reagan-Administration in den USA in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts geborenen Losung „Excellence on

Education and Choice“, die einen direkten Anstoß zur neoliberalen Gegenreform gab, versuchen gegenwärtig neoliberale Bildungsreformer weltweit die angestrebte Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung entscheidend voran zu bringen.

Hauptforderungen der Politik von Excellence on Education and Choice sind:

1. Besondere Förderung der von „Natur“ aus Leistungsstarken durch früh einsetzende Auswahl, Gewährleistung eigener Schulformen oder Schulzweige (Tracks) in Einheitsschulen.
2. Schaffen von leistungshomogenen Klassen und Lerngruppen, um das Vorankommen der Begabten zu beschleunigen.
3. Reduzierung der staatlichen Finanzierung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens zu Gunsten höherer Zuwendungen für Eliteschulen in staatlicher oder privater Obhut.
4. Einführung vom Staat gewährter Bildungsgutscheine für alle Lernenden in öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen, die in der Regel 80 Prozent der anfallenden Kosten für den Schulbesuch decken.
5. Aufheben der Schuldistriktbindung für Lernende durch die freie Wahl der Schule, sei es als öffentliche oder private Bildungsinstitution.
6. Freie Entscheidung der privaten und zum Teil der öffentlichen Schulen über die Aufnahme oder Nichtaufnahme von Nachsuchenden, ohne rechenschaftspflichtig gegenüber Nachfragenden bei Ablehnung zu sein.
7. Begrenzung selbständiger bildungspolitischer und pädagogischer Aktivitäten und Innovationen derjenigen, die eigentlich den Reformprozess tragen, der Lehrer-, Eltern- und Lernenden durch Bevorzugung von Leistungen privater Anbieter für die unmittelbare Arbeit der Lehrer und Schüler im Unterricht, aber auch durch verstärkte Inanspruchnahme von unterschiedlichen Beratungs- und Unterstützungsleistungen privater Anbieter, durch Ausbau von privatwirtschaftlich arbeitenden, eng mit den Schulbehörden verbundenen Agenturen, zuständig für Standardisierung der Bildungsanforderungen, für Evaluation, Testentwicklung, -einführung und -nutzung, aber auch für die zukünftige Akkreditierung der Schulen, teilweise im Rahmen der Public private Partnership.
8. Schrittweise Übergabe der Leitung der Bildungsinstitutionen im Bereich der voruniversitären Bildung an privat geführte Bildungsunternehmen.
9. Abbau des Beamtenstatus der Lehrenden, ihre Überführung in ein kündbares Angestelltenverhältnis bei gleichzeitiger Einführung einer leistungsbezogenen Bezahlung.

10. Aufgabe der bis heute gültigen Doktrin, im Schulleiter in erster Line den pädagogischen Leiter zu sehen, der Anstöße zur verbesserten Bildungs- und Erziehungsarbeit gibt, zu Gunsten eines Schulleiters als Manager, unter Inkaufnahme einer dadurch entstehenden Polarisierung der Beziehungen zwischen Schulleiter, Schulleitung und Lehrenden, Eltern und Lernenden.
11. Gründung von privaten Schulen im System des öffentlichen Schulwesens, die nicht der Schulaufsicht durch lokale Schulbehörden unterliegen, jedoch zu einem hohen Prozentsatz aus dem örtlichen Fonds finanziert werden, um die öffentlichen Schulen zu zwingen, mit den sog. Charterschools, die geringere Lehrergehälter zahlen und nur über eingeschränkte „fringe benefits“ (zusätzliche soziale Vergünstigungen in Ferienzeiten, im Krankheitsfall und im Alter verfügen) in den Wettbewerb zu treten, der vor allem das Kosten-Leistungsverhältnis umfasst.
12. Verstärkte eindimensionale Ausrichtung der Schulen am Leitbild der „corporate society“ einer Unternehmensgesellschaft.

Der amerikanische Bildungsforscher Iannacones (1988) bringt den Slogan „Excellence on Education and Choice“ auf den Punkt, wenn er sagt: Der Excellence Slogan ist das Symbol der Produktivität in Industrie und Ökonomie, die heute auf die neuen meritokratischen Werte schulischer Bildung angewandt werden, wobei das beste Modell zur Realisierung von excellence and choice im privat organisierten, von Nutzern und Staat finanzierten gewinnabwerbenden Bildungseinrichtungen, also nicht in mehr in der staatlich öffentlichen Schule, aber auch nicht in den privat betrieben non-profitschools gesehen wird.

Obwohl die Mehrheit der privaten Schulen weder Pioniere der pädagogischen Bewegung für eine „gute Schule“ sind, wie der Bildungsökonom M. Weiß (2000) nachweist, noch bessere Leistungen erbringen als öffentlichen Schulen, verfechten die Anhänger der konservativen Wende seit den siebziger Jahren verstärkt die Öffnung der staatlich verantworteten Schule für den konsumgeleiteten Markt. Sie knüpfen daran die Überzeugung, die öffentlichen Schulen durch eine Politik der durchgehenden Kommerzialisierung und zunehmenden Privatisierung zu ersetzen, vor allem dort, wo handfeste Bildung und Ausbildung erforderlich ist, um den Anforderungen der wissenschaftlich-technologischen Revolution zu genügen und ihre bestmögliche ökonomische Verwertung für die Kapitalistenklasse zu garantieren.

Damit wird der öffentlichen Pflichtschule in absehbarer Zukunft mehr und mehr ein Platz als „Hauptschule“ zugewiesen. Sie wird Restschule für die

noch benötigten Arbeitskräfte auf niedrigem Bildungs- und Ausbildungsniveau, für generell Nichtbenötigte und für „Versager“.

Es ist kein Zufall, dass die eng mit M. Friedman's Ideen verbundenen John E. Chubb und Terry M. Moe (1990) als ausgewiesene neoliberale Bildungsökonominnen die Qualität schulischer Bildung in erster Linie mittels ökonomischer Indikatoren bestimmen, wobei sie Indikatoren, die wirtschaftliche Effektivität, Effizienz, eine gewinnbringende Kosten-Nutzen-Relation zum Gegenstand haben und den Marktgesetzen folgen, „return by Investment“ (Gewinne durch Investitionen) Vorrang einräumen. Diese Betrachtung lässt wenig Raum für zugegebenermaßen zeittheischendes Lehren und Lernen, wie erkundendes und forschendes, problemorientiertes Lehren und Lernen, das sich in der Geschichte der Schule immer als das erfolgreiche Vorgehen für Individuum und Gesellschaft ausgezahlt hat. Neoliberales Bildungsgedanken hat schon gar kein Verständnis dafür, dass Bildung ein Vorgang ist, der gleich einer Blume Zeit braucht, um zu gedeihen und zu wachsen und dass sie nicht gegen ihre Natur behandelt werden darf. Hartmut von Hentig fasst in seiner Denkschrift gegen eine standardisierte vermessene Bildung den persönlichkeitsbildenden Beitrag der Schule in die Worte: „Wir können eifrig auf Druck und Drill, Auslese und Aussonderung zurückgreifen – wir können uns auch durch PISA von diesen Mitteln befreit fühlen: Sie sind nicht die Bedingung guten Lernens. Der Schreck muss – wie bei den Hasen – der Besinnung weichen, dem Wissen, dass Bildung und Erziehung langsame Vorgänge sind“ (233).

Die Kommerzialisierung und Ökonomisierung des Bildungsvorgangs polarisiert aber auch die Beziehungen zwischen Schulleiter und Lehrerschaft, je mehr der Leiter zum Manager wird, der Entscheidungen vorrangig nach Kostengesichtspunkten und Ertragsüberlegungen treffen muss. Die Trennung nach guten und schwachen Schulen – wobei letztere mit aussortierten Problemschülern zurechtkommen müssen und meist unterfinanziert sind, – wirkt sich verschärfend auf den Bildungszugang für sozial benachteiligte Gruppen aus. Die Marktsteuerung führt zu einer gewollten Polarisierung der Gesellschaft in „Winners“, die in der Regel zum bürgerlichen Lager gehören, und „Losers“, die besonders aus den sozial, kulturell, ethnisch und finanziell benachteiligten Schichten kommen. Die Folgen sind offensichtlich, große Gruppen junger Menschen bleiben außerhalb der „Wissensgesellschaft“, werden zu „Strandgut“ dieser Gesellschaft, zu Außenseitern in einer das Menschenrecht auf Bildung missachtenden Gesellschaft.

Neoliberale Bildungspolitik zielt einerseits darauf, Geistes-, Macht- und Produktionseleiten durch käufliche Bildung verstärkt hervorzubringen, und verschärft andererseits gewollt die bildungsmäßige und damit auch die soziale, kulturelle, ethnische und geschlechterspezifische Spaltung der Gesellschaft vom frühen Kindesalter an.

Schulwahl – wer profitiert, wer verliert – was uns das „Wunderland“ USA lehrt

Aus aktuellem Anlass sei auf eine Studie von G. Steiner-Kamsi, Teachers College Columbia University (2002), verwiesen. Sie bewertet die Folgen der neoliberalen Schulreform an Hand von eingetretenen strukturellen Veränderungen der USA-Schule auf ihrem Weg zu einer marktorientierten und markt-gesteuerten Bildungsinstitution.

Anstatt eine der umfassenden Entfaltung der Einzelnen dienenden Bildungsreform einzuleiten, tritt in der Wirklichkeit an ihre Stelle eine umfassende Managementreform. Deren Kennzeichen sind einerseits, Effektivität und Effizienz schulischer Bildung zu Gunsten eines Kosten-Leistungsmodells der Wirtschaft zu erhöhen, und andererseits, die Mitsprache und Mitentscheidung der Schulgemeinde analog zu den Praktiken im Industrie- und Handelsbetrieb weiter einzuschränken. Das schließt ein, dass Schulleitungen das Recht erhalten, langfristig gültige Verträge mit privaten Bildungsagenturen abzuschließen, um ihre Schulen, durch deren Organisationsentwickler beraten, überprüfen und bewerten zu lassen, um zu einer leistungsbezogenen Bezahlung von Lehrkräften zu kommen und Schüler gezielt auf das Erreichen von erwarteten Leistungen ohne Umwege auszurichten.

Anstatt die Lehrenden einer Schule zum bestimmenden Träger der großen „Reform“ zu machen, wie es die weltumspannende Bewegung z.T. für die „gute Schule“ erfolgreich getan hat, wird diese marktwirtschaftliche und gewinnorientierte Reform von Außenstehenden professionellen Bildungsanbietern getragen und die Lehrer werden als Ausführende in das Dienstabteil gesetzt, statt sie zu ermutigen, Lokomotivführer zu sein.

Anstatt pädagogische Innovation und anspruchsvolle Lehr- und Lernkultur an den Schulen zu fördern, demokratische Partizipation aller an einer Schule Tätigen einzuholen, Lehrende und ihre Freunde anzuregen, neue pädagogisch-methodische Wege zu gehen, werden vorgefertigte Schulreformpakete, fertige Lehrpakete und Unterrichtsmodule über TV und auf Video in die Unterrichts-abläufe und Freizeitaktivitäten an den Schulen eingespielt, die von privaten Bildungsanbietern entwickelt und verkauft werden (man spricht von der McDonaldisierung der Bildung) und das staatliche Bildungsmonopol wird durch

Bildungsgrößenanbieter wie z.B. Edison School mit „Chanel One“, unterrichtsbegleitende tägliche TV-Sendungen, der Edison Schools, des Sylvan Learning Systems, der Arthur Anderson School u.a. immer weiter verdrängt.

Anstatt der Inputsteuerung höchste Priorität in den Schulen einzuräumen, um allen eine Chance in einer wissensgetriebenen Gesellschaft zu geben, wird „Produktionsgüte“ der Schule neu bestimmt: Messen der Güte ihrer Leistung an den erzielten Testergebnissen, ohne besondere Bewertung der pädagogischen Anstrengungen, vielen den Erfolg zu ermöglichen.

Anstatt die pädagogische Teilautonomie der öffentlichen Schulen zu erhöhen und die Schulgemeinde herauszufordern, sie zur Lokomotive des Fortschritts zu machen, verstärkt sich aus Wettbewerbsgründen der Drang nach Privatisierung, Monopolisierung und Internationalisierung des Bildungsmarktes und macht Lehrende und Lernende lediglich zu ausführende Mitmachern. Anstatt das staatliche Bildungsmonopol bei der Führung und demokratischen Kontrolle zu stärken, werden große Anstrengungen unternommen, um den Staat daran zu hindern, seine umfassende Verantwortung für mehr Chancengerechtigkeit und Bildungsgleichheit wahrzunehmen. Stattdessen wird ein Mehr an Mitsprache der Wirtschaft bei der Ausgestaltung des allgemein bildenden Schulwesens eingeführt, was dazu beiträgt, das staatliche Bildungsmonopol durch ein nur den Interesse einer kleinen Bevölkerungsgruppe der Gesellschaft dienendes Monopol zu ersetzen.

Anstatt eine den heutigen Bedürfnissen und Anforderungen dienende umfassende Allgemeinbildung und breite berufliche Erstausbildung für alle zu gestalten, erfolgt der Übergang zu einem Minimalbildungskonzept im Pflichtschulbereich, der die öffentliche Pflichtschule in den Dienst der „back-to-basics“-Bewegung stellt.

Anstatt den weiteren Ausbau der bedürfnisgesteuerten Schule durch viele Wahlmöglichkeiten zu fördern, um spezifische Neigungen, Interessen und Anlagen zu entwickeln, um fähig zu werden, einen geachteten Platz auf dem Arbeitsmarkt zu finden, verantwortungstragender Bürger für eine demokratische Zivilgesellschaft zu werden aber auch, um die Kulturansprüche der Zeit voll genießen zu können, wird eine enggeführte Schule gefordert, deren Parameter immer stärker bestimmt sind von Testmessungen, ungesundem Wettbewerb zwischen den Schulen, Benchmarking und Ranking und der „freien“ Schulwahl. Zugleich wird ignoriert, dass bildungsferne, sozial benachteiligte Schichten die Schulwahl für ihre Kinder nach sehr pragmatischen Gesichtspunkten des Lebens setzen müssen.

Anstatt Familien, die wenig Bezug zur Schule haben, über mögliche günstige Bildungswege ihrer Kinder zu beraten, ihnen finanziell und kulturell zu helfen, soziale Nachteile auszugleichen, verzichtet die neoliberale Bildungsgegenreform darauf und prägt den Slogan von der Selbstverantwortung des Einzelnen für seine Bildung.

Anstatt öffentliche Schulen auszubauen, um mehr Chancengerechtigkeit zu ermöglichen, wie es in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem Aufbau von Magnetschools versucht wurde, wird die freie Schulwahl durch vom Staat zu gewährende Bildungsgutscheine gefordert, die es privaten Schulen im großen Umfang ermöglichen, staatliche Subventionen zu erhalten, die aus der Bildungssteuer der Bürger für öffentliche Schulen stammen. Bildungsgutscheine verschärfen die Segregation unter den Lernenden, schwächen das Streben nach Chancengleichheit und erschweren überdies auch den Zugang zur Bildung für ethnisch und sozial geächtete Gruppen der Gesellschaft, sie bauen Errungenes bei der multikulturellen Bildung ab.

Zusammenfassung

Die neoliberale bildungsstrategische Gegenoffensive bringt die gegenwärtigen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Erwartungen der großen Wirtschaftsunternehmen am umfassendsten zum Ausdruck. Die neoliberale Bildungsstrategie mit ihrer Metapher „Excellence and Choice on Education“ wurde im letzten Jahrzehnt zum bestimmenden Kennzeichen einer monopolistischen Interessen dienenden Bildungspolitik. Sie beeinflusst immer mehr das heutige bildungsstrategische Handeln der herrschenden Klassen, relativ unabhängig von politischer Regierungsverantwortung.

Unter maßgeblicher Mitwirkung neoliberaler Akteure wird die bislang stärker kulturell-sozial ausgerichtete allgemein bildende Pflichtschule direkter auf die Befriedigung der ökonomischen und technologischen Interessen der Unternehmensgesellschaft ausgerichtet und demzufolge ihr Leistungsauftrag nicht nur durch ein enggeführtes Kosten-Nutzen-Denken, sondern durch die Übernahme der Unternehmensphilosophie der corporate identity auch neu bestimmt und damit die an sich schon begrenzte menschenbildenden Funktion der Pflichtschule entscheidend begrenzt. Dieses Ziel dürfte, wie V. Eichstedt (2004) nachweist, auch der jetzt in die Diskussion gebrachten Studie „Bildung neu denken“, die im Auftrag der bayrischen Wirtschaftsvereinigung 2004 erstellt wurde, zugrunde liegen. Dort heißt es, dass es das Ziel der Bildung ist, einen weltoffenen Bürger zu bilden, der als qualifizierter, flexibler Erwerbstätiger bereit ist, eine Lernbiografie zu leben, die

seine Erwerbsfähigkeit sichert. Die Konsequenz dürfte heißen: flexible Einschulung, verkürzte Pflichtschulzeit zu Gunsten modular organisierter Grund- und Weiterbildung in der Freizeit bei weitgehender Übernahme der entstehenden Bildungskosten und Verzicht auf berufliche Erstbildung für nicht wenige junge Menschen. Das gilt um so mehr, wenn – wie gegenwärtig immer – Arbeitsplätze entstehen, die von niedrig bezahlte Jobbern wahrgenommen werden können, die sich allein durch Flexibilität und Zuverlässigkeit auszeichnen, aber keine breite allgemeine Bildung und berufliche Ausbildung erfordern. Diese Lebensmaxime neoliberaler Art macht jeden einzelnen für die Aneignung, die Instandhaltung und erweiterte Reproduktion seines Arbeitsvermögens selbst verantwortlich. Jeder ist für seine ökonomische Verwertbarkeit zuständig, wie es Torsten Bulhaupt nennt.

Neoliberale Gesellschafts- und Bildungsmodelle hatten sich schon zu Beginn der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts gegenüber anderen bürgerlichen Reformstrategien durchgesetzt. Unter heutigen Bedingungen bringen sie am umfassendsten das bildungsbezogene Anliegen der bestimmenden Wirtschaftskreise zum Ausdruck.

Doch erweist sich die Umsetzung der neoliberalen Bildungsmodells im Schulwesen schwieriger als erwartet. Ihre gewünschte Einführung stößt auf viel Gegenwehr, bei Lehrenden, Schülern, Eltern und den Freunden der öffentlichen Schule. Das hat mehrere Ursachen.

Neoliberales Bildungsdenken will als geschlossenes Leitbild wahrgenommen werden, ist aber in Wirklichkeit mehr ein Versuch, vormundschaftliche Bildung und Erziehung zu vermitteln, absolute Wahrheiten und Gewissheit zu verkünden. Es lässt keinen Raum für infragestellendes Nachdenken, kritisches Hinterfragen „absoluter Wahrheiten“ und Nachdenken über gesellschaftliche Alternativen. Es drängt ein Menschenbild zurück, das den kritischen verantwortungsbewusst denkenden und handelnden Bürger zum Ziel hat. F. N. Babeuf nannte schon 1789 eine solche Bildungsstrategie in seinem Werk „Das ewige Grundbuch“ ein Vorgehen, das das Volk in ewiger Unmündigkeit, verhängnisvoller Trägheit und in Unkenntnis seiner Rechte hält, um es seelisch zu knebeln, anstatt alles das lernen zu lassen, was es braucht, um seine rechtmäßige Stellung in der Gesellschaft zu sichern.

Bildung und Erziehung werden aber bis heute im öffentlichen Bewusstsein nach wie vor als ein Gut angesehen, das allen gehört und in erster Linie Gemeinschafts- und Individualbedürfnisse befriedigen muss. Dabei wird in der öffentlichen Meinung nach wie vor vom Staat erwartet, dass er allen den Zugang zu einer umfassenden Bildung ermöglicht, die für den Einzelnen kos-

tenlos ist und die in ihren Zielen und Inhalten eine breite Allgemeinbildung auf allen Stufen des Sich-Bildens für alle zum Ziel hat.

Da aber der bürgerliche Staat private Bildungsanbieter auf allen Stufen der Bildung und Qualifizierung neben den öffentlichen Schulen in größerer Zahl zulässt und sogar partiell fördert, dürfte in der kommenden Zeit eine Bildungslandschaft entstehen, die durch ein Neben- und Miteinander von öffentlicher und privater Schule charakterisiert ist, die gegenseitige Einmischung zum Nachteil der Schüler einschließt. Dabei sind nicht die klassischen privaten Eliteschulen, die von den Kindern der „Geburts- und Machtelite“ besucht werden, von entscheidender Bedeutung für heutiges alternatives Wirken, sondern die an Bedeutung gewinnenden, sich besonders auf der Sekundarstufe II ausbreitenden Profitschulen, weil sie die öffentliche Schule auf das Nebengeleis abdrängen und die Klassenspaltung der Gesellschaft weiter vertiefen.

Alternative Ideen, Konzepte und Aktionen für eine freie Bildung und Ausbildung für alle

Um sich den menschenverachtenden Bestrebungen der neoliberaler Stichwortgeber und Macher wirksam entgegenzustellen, bedarf es der Verständigung unter den alternativen Kräften über Ziel und Weg alternativen Handelns, um zu einer Gegenkraft zu werden. Es gilt zu verhindern, dass die öffentliche allgemeine Bildung weiter demontiert und die öffentliche Schule in ihrer Wirksamkeit noch weiter begrenzt wird. Dieses Streben schließt ein, Bildung und den Ort des entscheidenden Lernens und Lebens der Kinder und Jugendlichen, die öffentliche Schule, zu verteidigen und weiterzuentwickeln und zu erneuern.

Für ein Aktionsbündnis alternativer Kräfte gewinnen die progressiven sozialen und bildungsstrategischen Erkenntnisse der Vergangenheit, insbesondere die grundlegenden bildungspolitischen und bildungstheoretischen Erkenntnissen der Bildungs- und Lehrervereine des 19. und 20. Jahrhunderts und die Bildungsbestrebungen in der Arbeiterbewegung große Bedeutung, einschließlich ihrer versuchten Umsetzung in der europäischen Staatengemeinschaft. Zu diesem Erbe zählt auch über Europa hinaus die der Aufklärung und Stärkung der heranwachsenden Persönlichkeit dienende „Pädagogik der Befreiung“, die sich im Widerstand mit dem Kolonialismus in den letzten siebenzig Jahren, besonders in Mittel- und Südamerika, herausgebildet hat.

Neoliberale Vordenker setzten den Verteidigern des Anliegens, humane Werte und bürgerliche Freiheiten als Ausgangspunkte für Bildung und Erziehung zu setzen und sie auch dem ökonomischen Zielen und Handeln zu unterlegen, die These entgegen, dass den Bildungszielen solche Werte und Freiheitsauffassungen zu unterlegen sind, die die heutigen Erfordernissen und Notwendigkeiten der ökonomischen Basis der Gesellschaft zum Ausdruck bringen, sie dürfen nicht diesen Erfordernissen entgegenstehen, wie es M. Friedman (Erfinder des Bildungsgutscheins) 1993 in seiner berühmten Hongkong-Rede sagte.

Die Entwicklung in den letzten Jahren lehrt jedoch, dass die vom Neoliberalismus gesetzten Werte, sich wegen ihrer engen Bindung an ökonomische und davon bestimmte technologische Erfordernisse neoliberaler Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik nicht für eine neue Werthaltung eignen. Immer mehr junge Menschen stellen sich dagegen, Schule lediglich als Wirtschaftsunternehmen zu sehen, dass Wertauffassungen folgt, die sich voll an den Bedürfnissen des Marktes ausrichten, und einem umfassenderen Bildungsauftrag, der sich auf die Werte der Fairness und Gleichheit gründet, verschließt. Gewinnorientierte Bildung ist an eng begrenzte Zeitvorgaben gebunden und muss kostengünstig ihre „Produkte“ produzieren. Sie lässt keine Zeit für individuelles Eingehen auf den Einzelnen, um allen Leistungsfortschritte zu ermöglichen und keinen zurückzulassen. Zurückbleiben, Sichselbstüberlassen, Aussteigen sind nach Ansicht alternativer Kräfte – und die Praxis bestätigt das nachhaltig, die bedauerlichen Nebenwirkungen gewinngerichteter Bildung, die die Spaltung der Gesellschaft verschärfen.

Gegen die verstärkte Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung und der ihr zu Grunde liegenden Werte und Freiheiten formiert sich, noch ehe alle theoretischen Fragen ausgeklärt sind, der Widerstand. Seine konstruktiven Antworten liegen im Interesse der Mehrheit und sollen nicht nur für, sondern vor allem mit den Betroffenen zusammen durchgesetzt werden.

Das setzt einen breiten erfahrungsoffenen gesellschaftlichen Diskurs voraus, um die besten Wege für eine demokratische Reform des Schulwesens mit dem Ziel zu finden, gleiche günstige Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für alle, einschließlich der besonderen Förderung der Schwächeren und Talentierten, unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen und ethnischen Herkunft zu finden. Im Eintreten für eine humanistischen Grundsätzen verpflichtete öffentliche Schule, die nicht nur unterschiedliche Lernvoraussetzungen ausgleicht, sondern sie geradezu zu ei-

ner Triebkraft für das Lernen aller macht, dürfte eine entscheidende alternative Antwort auf die neoliberale Gegenreform sein.

Sich von neoliberalen und neokonservativen Bildungsbestrebungen abgrenzende alternative Kräfte in Europa und auf dem amerikanischen Kontinent bekennen sich zu einem Bildungsverständnis, das in den letzten 200 Jahren die pädagogische Diskussion prägte und partiell Eingang in das öffentliche Schulwesen fand. Sie ergänzen und erweitern ihr regional und national verhaftetes Bildungsverständnis, indem sie wechselseitig die weltweit vorhandenen pädagogischen Alternativen mit dem Blick auf das gemeinsam Verbindende, aber auch auf Unterschiede in ihre Überlegungen und ihr Handeln einbeziehen. Die Reichweite, der Umfang und die Wege alternativer Veränderungen oder gar Erneuerungen der Bildung und der öffentlichen Schulen sind naturgemäß regional und national unterschiedlich. Die Palette alternativer Bildungs- und Schulentwicklungen reicht von theoretischen Grundüberlegungen, über Aktionsprogrammen für den Erhalt der von Staat steuerfinanzierten öffentlichen Schulen, bis zur praktischen Gestaltung alternativer Schulexperimente, die als Beispiele mögliche praktische Wege für eine alternative humanistische Schule aufzeigen und anregen sollen.

Das Bekenntnis zur europäischen und amerikanischen Bildungsphilosophie der Aufklärung, aber auch zu der mit ihr gedanklich verbundenen „Pädagogik der Befreiung“ und den marxistischen Lösungen schließt natürlich heute mehr als noch vor wenigen Jahrzehnten auch die kritische Auseinandersetzung mit Ansprüchen und der Realität ihrer Ergebnisse ein. So ist es verständlich, dass Leitideen der „Philosophien des Fortschritts“ im Lager alternativer Pädagogen hinsichtlich ihres Wertes für heutige und künftige Alternativen unterschiedlich bewertet werden. Gemeinsam dürfte alternativen Kräften jedoch sein, die klassischen Ideen der Aufklärung zu verteidigen und gleichzeitig zu prüfen, welche Elemente die Pädagogik der Aufklärung heute für alternatives Nachdenken und Handeln besonders geeignet sind.

Für die sich formierende alternative Bewegung sind die Leitideen der Pädagogik der Aufklärung gerade deshalb ein unschätzbare Gut, weil sie die Lernenden ins Zentrum der pädagogischen Anstrengungen stellen, Individual- und Gesellschaftsentwicklung eng miteinander verbinden und den engen Zusammenhang von Bildung und Macht betonen, da letztlich Bildungsfragen Machtfragen sind.

Bildung ist ein elementares gesellschaftliches Grundrecht, das nicht einseitig den Interessen der herrschenden großkapitalistischen Minderheit überlassen bleiben darf. Bildung muss entscheidend dazu befähigen, den

Einzelnen anzuregen, an einer Politik teilzuhaben, die auf demokratischen Fortschritt zielt. Deshalb ist es für die alternative Bewegung unannehmbar, dass Schulen zu Einrichtungen werden, die den Einzelnen einschüchtern, ihm das Fragen abgewöhnen und ihn zum Duckmäuser erziehen. Schulen müssen Stätten der verstandenen und gewollten Demokratie sein, die durch eine entsprechende Schulkultur mit Leben sich auszeichnen. Bildung zur Allseitigkeit und zur Brauchbarkeit als Antinomien des pädagogischen Geschehens muss das alternative bildnerische Nachdenken bestimmen.

Die Kritik an den bildungspolitischen Zielen neoliberaler Bildungsstrategien

In ihrem bildungspolitischen Denken und Handeln verneinen alternative Pädagogen eine Politik von „Excellence on Education and Choice“, die die neoliberale Bildungsstrategie kennzeichnet.

Auf neun Gemeinsamkeiten in ihren Forderungen sei verwiesen:

1. Keine frühe Auslese der „Eliten“ und kein früher Ausschluss der sozial, ethnisch und bildungsmäßig Benachteiligten. Anspruchsvolle Breitenbildung, die Neigungen, Interessen und Anlagen der Einzelnen genügend beachtet und fördert, ist die beste Grundlage für die Bildung aller. Das ist zugleich der Weg, der es ermöglicht, Schwächere, wie besonders Begabte und Talente umfassend vor allem durch pädagogische Differenzierung in integrierten Gesamtschulen zu fördern und somit die Vorzüge des Zusammenwirkens von unterschiedlich begabten Lernenden durch ihr Zusammenführen in einer heterogen zusammengesetzten Klasse optimal nutzen zu können.
2. Keine Einführung der auf soziale, kulturelle und politische Segregation zielenden Bildungsgutscheine, weil sie die freie Schulwahl zu Gunsten von öffentlichen Auswahlschulen und Privatschulen beeinträchtigen und gegenüber der Mehrheit der Lernenden ungerecht sind. Diese Ablehnung schließt ein, privat organisierte gewinnergerichtete Charterschools im öffentlichen Schulwesen ebenfalls abzulehnen, wie sie in den USA und in England und Wales gesetzlich eingeführt und als Vorbilder für das „alte“ Europa gepriesen werden.
3. Verhinderung einer Politik, die den Staat aus der umfassenden Bildungsversorgung gegenüber allen Kindern und Jugendlichen entlässt. Es dürfen weder Bildungsausgaben gekürzt noch zu Gunsten sog. Eliten umverteilt werden. Die Rahmengesetzgebung des Staates darf nicht noch stärker zu Gunsten der Erfordernisse des Kapitals verändert werden.
4. Strikte Ablehnung der eingeleiteten staatlichen Strategie der Bundesstaaten in den USA und in England, staatlich-kommunale Schulverwaltungen

durch private auf Gewinn ausgerichtete Träger zu ersetzen.

5. Keine Kommerzialisierung des Schullebens durch Sponsoring und anderer Legate seitens der Wirtschaft für von ihr ausgewählte Schulen, da sie die Freiheit der Schule eingrenzen. Verzicht der Schulen, ihre unterrichtliche und außerunterrichtliche Arbeit auf von privaten Bildungsanbietern vorbereitete Unterrichtsangebote zu gründen, um Lehrende zu „entlasten“. Beide privatwirtschaftliche Aktivitäten behindern die schöpferische Arbeit der Lehrer, grenzen ihre politische Freiheit ein und orientieren ihr pädagogisches Handeln einseitig auf die Interessen des Kapitals.
6. Bekämpfung von Wertauffassungen, die sich vorrangig am Bild des Unternehmers als Garant der Freiheit und des Fortschritts ausrichten, weil sie pluralistisches Denken begrenzen und die Ideologie der „corporate society“ zum Leitbild schulischer Bildung machen.
7. Zurückweisung von Strategien, die Bildung in den Dienst engen Nutzen Denkens und verfrühter beruflicher Bildung stellen, die nur noch zum pragmatisch-zweckmäßigem Handeln statt zur umfassenden Lebensorientierung befähigen soll. Damit wird die Qualität der Schulbildung über Gebühr auf quantifizierbare Leistungsnachweise zurückgedrängt und der kulturell-soziale Bildungsauftrag der Schule bewusst auf technisch ökonomische Brauchbarkeitsaspekte im Rahmen einer Marktphilosophie reduziert.
8. Ablehnung jeglicher Einflussnahme, die Lehrende zu Erfüllungsgehilfen Außenstehender macht und sie zum aktiven Handeln auffordert, ohne genügend zu wissen, welches die Hintergründe ihres Tuns sind. (Neoliberale und neokonservative Reformkräfte setzen nicht nur auf Außenkräfte, auf „Eliten“, um ihre Gegenreform umzusetzen, sie misstrauen auch den Betroffenen und verhindern, dass sie ihre Intentionen in den Veränderungsprozess einbringen.)
9. Ablehnung einer Bildungsstrategie, die die Menschen ihrer Rolle als Subjekt der Selbstwerdung berauben und sie auf eine ökonomische Verwertungsgröße als Arbeitskraft und als Konsument reduzieren.

Die letzten Jahre zeigen, dass sich die Auseinandersetzungen über die Zukunft der Bildung und der Schule verschärfen. Je offensiver die neoliberale Bildungsstrategie hervortritt und ihre Ideen materialisiert, um so mehr verbinden sich pädagogische alternative Bewegungen mit den großen regional und weltweit wirkenden Sozialbewegungen unserer Tage. Ihr Ziel ist es, durch politisch-soziale Bewegung Veränderungen herbeizuführen, die es allen ermöglichen, unter menschenwürdigen Bedingungen zu leben, die allen

das Recht geben, sich zu bilden und verantwortbaren Wohlstand zu erwerben, der sich auf die Arbeit der Einzelnen gründet. Der letzte Weltkongress des Sozialforums in Indien 2003 fasste dieses Anliegen in die Worte: „Nicht weiter so, eine andere, gerechte Welt ist heute möglich“. Andere Losungen ergänzen das neue sich ausbreitende Bewusstsein, die Welt ändern zu wollen.

Die durchaus heterogene alternative Bewegung hat das Ziel, die neoliberale Gegenreform national, regional und international zu stoppen und diesen Prozess zu Gunsten erweiterter Chancengleichheit für alle weltweit umzukehren. Das sich auf die Aufklärung stützende und von der UNO und UNESCO sanktionierte Menschenrecht auf Bildung ist Ausgangs- und Endpunkt ihres Kampfes, um durch öffentliche Bildung und öffentliche Schule das Kinderrecht auf umfassende Bildung einzulösen. Das bedeutet, den Bildungsauftrag der Schule so festzulegen dass er eine Bildung fördert, die sich in Einklang, mit der gesellschaftlichen, wissenschaftlich-technologischen, wirtschaftlichen, kulturellen und geistige Erneuerung der existentiellen Lebensbedingung der Menschen befinden. Alle müssen Zugang zur Eingangsstufe der lebenslangen Bildung haben und sich durch günstige Entwicklungs- und Bildungsbedingungen eine umfassende wissenschaftlich begründete Allgemeinbildung aneignen können. Jeder muss die Chance haben, sein Wissen und Können auf allen Stufen der Ausbildung und Qualifizierung zu erweitern oder zu ergänzen, denn demokratische Bildung ist die Voraussetzung für eine von humanen Grundsätzen bestimmte Lebenseinstellung und für verantwortungsbewusstes Handeln in der Gesellschaft.

Das alternative pädagogische Denken weist auf den heute wieder stärker werdenden Zusammenhang von innerer und äußerer Reform der öffentlichen Schule und der pädagogischen Ausgestaltung der Lern- und Lehrprozesse mit ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hin. Zugleich verteidigt es die Autonomie der Schule und die sie begleitende Erziehungswissenschaften gegenüber ungerechtfertigten Ansprüchen der Herrschenden.

Ihr visionäres Bild vom Menschen und von einer neuen Gesellschaft ist bestimmt vom umfassend gebildeten Menschen, der zugleich als Träger und Symbol einer anderen als der heutigen kapitalistischen Welt gilt. Aus diesem Credo lehnen alternative Bewegungen ein marktgesteuertes Schulwesen ab. Sie fordern vielmehr, dass das staatlich-öffentliche Schulwesen diese Aufgabe trotz seiner heutigen Grenzen übernimmt und dazu beiträgt, zumindest Ungleichheit zu mindern, bessere Bildungsmöglichkeiten für alle zu sichern, gerechtere Bildungschancen für alle Benachteiligten zu ermöglichen und sicherzustellen, dass umfassende Bildung, nicht nur den partiellen Interessen

einer Gruppe der Gesellschaft dient, sondern allen uneingeschränkt offen stehen muss.

Die öffentlichen Schulen können nach Ansicht vieler alternativer Pädagogen und Pädagoginnen bei entsprechendem organisiertem Auftreten zu einer Stätte werden, die die vom Neoliberalismus angestrebte „viktorianische Armutsbildung“ für große Gruppen von Lernenden verhindert und sichert, dass alle eine umfassende auf hohem Niveau stehende Allgemeinbildung erhalten, die jedem die Möglichkeit eröffnet, seine Zukunftsentscheidungen begründet zu treffen. Nicht zufällig legen alternative pädagogische Bewegungen großen Wert darauf, einbezogen zu werden, wenn es darum geht, die Ziele und Inhalte der Bildung neu zu bestimmen, die Zugänge zu den Bildungsstätten zu demokratisieren oder die Bildungsaufträge auf den verschiedenen Stufen der Bildung und Ausbildung neu festzulegen, um mehr Bildungsgerechtigkeit für alle zu ermöglichen. Bildung muss nach Auffassung vieler alternativer Bewegungen ein Demokratieverständnis hervorbringen, das erweiterte soziale, kulturelle und wirtschaftliche Grundrechte der lohnabhängig Arbeitenden ermöglicht, weil auch künftig nur der frei politisch entscheiden kann, der über die entsprechenden politischen und sozialen Grundrechte verfügt.

Neu ist, dass die alternative pädagogische und bildungspolitische Bewegung ihre theoretische Kritik an den neoliberalen Bildungsmodellen mit schulpolitischen Entwürfen verbindet, die das ganze System der Bildung und ihrer Organisation auf den Prüfstand stellt.

Neben der bildungspolitischen Kritik am Neoliberalismus steht heute gleichberechtigt die Kritik an seinen theoretischen Grundansätzen. Die theoretische Kritik richtet sich heute vor allem gegen das Leitbild des Neoliberalismus: Excellence and free Choice on education.

Kritik an den neoliberalen bildungstheoretischen Grundpositionen.

Die Kritik der alternativen Erziehungswissenschaft an den theoretischen Konstrukten der neoliberalen Gegenreform beruft sich auf den von der bürgerlichen Aufklärung geprägten Bildungsbegriff. Er ist bekanntlich bestimmt von der Idee der Aufgeklärtheit des Menschen, demzufolge dieser befähigt werden soll, von seiner Vernunft für die eigene Höherentwicklung und zum Wohle des Gemeinwesens Gebrauch zu machen. Unter gesellschaftlicher Sicht bedeutet das Sichbilden, einschränkende überkommene Herrschaftsverhältnisse zu durchschauen, um sie in Aktionen zu überwinden.

Im Zentrum der Aufklärung steht, den Einzelnen zu befähigen, sich zu bilden, Bildung als einen individuellen, gesellschaftlich eingebundenen Prozess zu verstehen, der es den Einzelnen ermöglicht sich allseitig zu entwickeln

(Allgemeinbildung) und mit ihr die erforderliche Brauchbarkeit (Spezialbildung) zu erwerben, um über sein Schicksal und seinen Lebensweg in einem hohen Maße selbst entscheiden zu können. Da das neoliberale Denken diesen Ansatz von Bildung verneint und ihn durch einen anderen Bildungsbegriff, verstanden als enggefaste Qualifikation für den Arbeitsprozess zu verdrängen sucht, entzündet sich daran eine theoretische Diskussion über das neoliberale Bildungsverständnis unter alternativen Pädagogen. Einige gemeinsame Grundpositionen lassen sich heute bereits zusammenfassen:

Der neoliberale Bildungsbegriff impliziert, Bildung auf Ausbildung, d.h. Qualifikation für die Arbeits- und Berufswelt zu verengen. Damit wird der emanzipatorische Anspruch, den moderne Demokratien seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts als entscheidende Zielmarke in ihren Bildungsgesetzen verankert haben, verdrängt und dem Einzelnen wird es erschwert, selbstbestimmt über sich zu entscheiden. Der neoliberale Bildungsbegriff verzichtet durch seinen auf unmittelbare „Verzweckung“ gerichteten Bildungsansatz auf die Vermittlung lebensnotwendigen sozial-kulturellen Orientierungswissens, das die heranwachsende Generation auf die Lebensbedingungen vorbereitet, die die technologischen Revolution unter den Vorzeichen des Neoliberalismus zunehmend drastischer hervorruft.

Der neoliberale Bildungsbegriff verdrängt bis heute vorherrschende Ansichten über das gültige Recht auf Bildung, verstanden als Recht auf Humanität und Freiheit, Recht auf selbstständige Orientierung im Denken und Handeln, Recht auf vernünftige Kritikfähigkeit und skeptischen Vernunftgebrauch, Recht auf Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit, Recht auf Chancengleichheit u.a., und versucht, durch Hervorheben unmittelbarer ökonomischer, technologischer und sozialer Werte der Marktwirtschaft die oben genannten Werte bürgerlicher Schulbildung zurückzunehmen. Der neoliberale Bildungsbegriff negiert damit den aufklärerischen Gehalt der Bildung als Befähigung zu größtmöglicher Selbstbestimmung, zu verantwortlicher Mitbestimmung und humanistischem Verhalten. Er hat keinen Platz für ein Allgemeinbildungskonzept, das allen den gleichen Zugang zur gleichen grundlegenden Allgemeinbildung gibt und differenzierte Wege erschließt, um unterschiedliche Entwicklungs- und Aneignungsbedingungen auszugleichen. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit durch Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten wird von Neoliberalen ebenso verneint, wie umfassende Bildung für alle, die aber ein entscheidendes Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit ist (Klafki 1978).

Der neoliberale Bildungsbegriff steht dem von den Ideen der Aufklärung beeinflussten umfassenden humanistischen Bildungsbegriff diametral entgegen. Er versucht ihn durch einen pragmatischen Qualifikationsbegriff zu ersetzen, der den Kriterien einer engefassten ökonomischen Effektivitäts- und Effizienzmessung folgt, d.h. Kostenminimierung bei der Bildung anstrebt, statt allseitige Persönlichkeitsentwicklung Gewinnmaximierung zum Ziel hat, also der Ethik des Geldmachens folgt. Den Lehrenden geraten damit in ein für sie nicht lösbares Spannungsfeld. Sie sollen sich einerseits neoliberalen Effektivitäts- und Effizienzanforderungen beugen, die wenig Rücksicht auf die sozial-kulturell geprägte Schülerpersönlichkeit nehmen oder andererseits ihrem Verständnis folgen, gleiche Ziele für alle durch größere pädagogische Differenzierung zu erreichen (Lawson 1999, Krüger u.a. 2000, Zedler 2000, Weiß 2000, von Saldern 2003).

Der neoliberale Bildungsbegriff stärkt eine pädagogisch-ökonomische Strategie, die einseitig die output-orientierte Leistungs- und Ertragssteuerung schulischer Arbeit bewertet, wie sie vor allem von der Wirtschaft gefordert wird. Sie weist Bildung vorrangig zweckrationale Funktionen zu, reduziert Inhalt und Niveau der Allgemeinbildung schon durch frühe Auslese, versucht Allgemeinbildung durch die Auswahl ihrer Gegenstände in Struktur und Breite zu begrenzen und auf die heutigen wirtschaftlichen Bedürfnisse zuzuschneiden. Sie schmälert so den Raum, Lernende auf Künftiges vorzubereiten und verzichtet bewusst darauf, die Heranwachsenden umfassend in das kulturelle humanistische Selbstverständnis eines gebildeten Menschen einzuführen. Eine breite humanistische grundlegende Allgemeinbildung als Kern der Bürgerbildung für alle wird mit dem Schlagwort vom Abwerfen unnötigen Ballasts zu Gunsten eines realistischen Blicks auf Leistungen negiert, um die verschlankte Pflichtschule nach dem Modell der lean production japanischer Lesart, als Stätte der Basisbildung zu „entlasten“.

Neoliberale Kritik am heutigen Kanon der Allgemeinbildung schließt ein, sie dafür verantwortlich zu machen, dass viele Menschen für Utopien anfällig seien, zu Romantizismus neigen und von einem aussichtslosen Idealismus geleitet, die Wirklichkeit nicht mehr erkennen. Für neoliberales Denken stellt die heutige Allgemeinbildung den Blick der Lernenden für das Nützliche (Markl 2002), da sie nicht genügend auf die ihrer Meinung nach notwendigen zweckrationale Ausbildung ausgerichtet ist, die der neue Mensch heute benötigt.

Der neoliberale Bildungsbegriff, der vorrangig an die Befähigung zum gewinnorientierten Mitmachen gebunden ist und demzufolge das Gefühl weckt,

auf Grund des einmal Gelernten sicher zu sein, nimmt bewusst zumindest für große Gruppen von Lernenden den Anspruch der Aufklärung zurück, der vorsieht, den Einzelnen zur Selbstbestimmung zu führen und ihn zum distanzieren, reflexiven Durchdenken des zu Lernenden und des Gelernten anzuregen, Sicherseiendes zu hinterfragen und das Gelernte zu problematisieren, um dem scheinbar Sicherem mit skeptischer Vernunft gegenüberzutreten zu können.

Der neoliberale Bildungsbegriff verzichtet auf die Kategorie Widerstandsfähigkeit als ein entscheidendes Element der Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung und nimmt auch die Bildung zum skeptischen und problematisierenden Vernunftgebrauch zurück, wie erste Entwürfe für Leistungsstandards für BRD-Schulen zeigen.

Neoliberale Vordenker verzichten auf einen Bildungsbegriff, der zentrale epochaltypische Schlüsselprobleme aus der Sicht und den Bedürfnissen des „nichtbürgerlichen Lagers“ zum Gegenstand hat, z.B. solche, die aus sozialen, geschlechtsspezifischen, ethnischen und kulturellen Ungerechtigkeiten der heutigen Gesellschaft entspringen, wie Ungleichheit zwischen Mann und Frau, die gespannten Beziehungen zwischen Ausländern und „Einheimischen“. Das gilt auch für das Ausblenden von Problemen wie ökonomisch und sozial ungleich entwickelte Gesellschaften, die spannungsgeladenen Beziehungen zwischen den Kulturen, die Ich-Du-Beziehungen, aber auch die Fragen von Krieg und Frieden, den Umgang mit den ökologischen Problemen und schließlich, was es heißt unter den heutigen globalen Bedingungen eine humanistische Bildung für alle sicherzustellen (Klafki 1998). Neoliberales Denken setzt an ihre Stelle Begriffe wie Selbstverantwortung, Teamfähigkeit, Mitverantworten, Lebenstauglichkeit, Gottesfürchtigkeit, um den Einzelnen leichter zu pragmatischem Handeln und Hinnehmen zu führen. Lehrpläne werden so von lebensentscheidenden Schlüsselproblemen „entschlackt“ und zugleich von lebensnotwendigen demokratischen Orientierungs- und Handlungswissen „befreit“.

Die neoliberale Diskussion um einen zu verändernden Bildungsbegriff mündet gegenwärtig in Versuchen, einen bildungstheoretischen Pragmatismus zu etablieren um einen Vorwand zu haben, der schulische Bildung eine Wendung zu geben, hin zu einer neuen Wissensagentur, ganz im Dienst der Vermittlung einer passgerechten „Allgemeinbildung“. (Jürgens 2003, Demmer 2003, Huber 2003, Klafki 1978, von Saldern 2003).

Neoliberales Bildungsverständnis zielt auf den ganzen Menschen, will den „neuen“ Menschen als Unternehmer und Mitverantwortler für ein sich überholendes System hervorbringen. Dafür verbreitet es vage Sicherheit, ver-

sucht den Einzelnen mitzunehmen, besser, ihn zu überrumpeln, um ihn zu „befähigen“, selbsttätig das zu tun, was die „Eliten“ wünschen. Neoliberaler Bildungstheorie liegt der Zug zu einem eindimensionalen Fühlen, Denken und Handeln zu Grunde.

Um dieser Entwicklung konstruktiv zu begegnen und Einhalt zu gebieten sprechen sich alternative Erziehungswissenschaftler für ein dem neoliberalen bildungstheoretischen Theorieansatz entgegengesetztes Bildungsverständnis aus, das sie umschreiben mit Begriffen wie Selbstbestimmung, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunftgebrauch, moralische Verantwortung, Orientierungsfähigkeit, optimistische Lebenshaltung, Ich-Identität. Sie glauben damit, den Einzelnen dagegen zu immunisieren, sich von der marktgerichteten Lebensweise überwältigen zu lassen, einfach nach den Marktgesetzen zu funktionieren und sich reibungslos und unkritisch in die neoliberale Gesellschaftsmaschine einzufügen, worauf Erich Fromm (1966) schon vor vielen Jahren als eine Grundtendenz des modernen Kapitalismus hingewiesen hat.

Der alternative Bildungsbegriff fordert deshalb, eine Lehr- und zu Lernstrategie zu fördern, die dazu befähigt, nützliches von nichtnützlichem Wissen zu unterscheiden und vermeintlich neuen Wissens-elementen distanziert und kritisch gegenüber zu treten, jedes als sicher angebotene Wissen nach den Absichten seiner Verfasser zu hinterfragen und eigene alternative Entwürfe entgegenzustellen.

Gemeinsamkeiten alternativer Lern- und Lehrstrategien

Im Gegensatz zu neoliberalen Strategien des Lernens und Lehrens, die die Auslese und den Ausschluss von Lernenden zu einem entscheidenden Schwerpunkt haben, stellen Alternative ein Lern- und Lehrkonzept entgegen, das von der optimistischen Auffassung getragen ist, dass in jedem Einzelnen ein kreatives Potential zu entdecken ist, das durch Bilden hervorgebracht werden muss (wie es im UNESCO-Bericht von J. Delors 1996 bestätigt wird). Aufgabe der Schule muss es deshalb sein, den verborgenen Reichtum in jedem Heranwachsenden zu entdecken und ihn umfassend – durchaus differenziert – zu erschließen, ohne dabei nur jene Anforderungen zu sehen, die augenblicklich Nützlich befriedigen.

Im Zentrum stehen Lern- und Lehrstrategien, die darauf gerichtet sind, zu lernen, um Wissen zu erwerben, zu lernen, um begründet handeln zu können, zu lernen, um mit anderen zusammenleben zu wollen und zu lernen, um zu lebenslangem Lernen fähig zu sein.

Dabei gewinnt in alternativen Lern- und Lehrkonzeptionen die individualisierte Prozessgestaltung und -bewertung eine entscheidende Bedeutung, um allen zu ermöglichen, gesetzte Bildungsziele zu erreichen.

Auf zwei solcher Strategien soll hingewiesen werden:

- **Mastery Learning**

Mastery Learning zielt darauf, möglichst alle Lernenden zum Erfolg zu führen. Entscheidend ist für diese Lernstrategie, Lernprozesse durch gezielte individuelle pädagogische Unterstützungs- und Fördermaßnahmen, gepaart mit außerpädagogischen nachteilsausgleichenden Maßnahmen so differenziert und gemeinschaftlich wie möglich zu gestalten, dass vorgegebene Ziele und Inhalte erfolgreich durch jeden angeeignet werden können. Zentrale Bezugsgröße des Mastery learning ist ein in Grenzen individualisierter Unterricht, der die unterschiedlichen sozialen und bildungsmäßigen Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler in Rechnung stellt, die unmittelbare Begegnung unterschiedlicher Lerntypen in heterogen zusammengesetzten Klassen fördert und sie zum gegenseitigen Nutzen für unterschiedlich Begabte zusammenführt (Achtenhagen 2001). Mastery learning zielt darauf, möglichst viele originelle unterschiedliche Leistungen hervorzubringen und sie zur Triebkraft für den Lernerfolg des Einzelnen auch in Bereichen zu machen, in denen es ihm schwerer fällt.

Mastery learning braucht Zeit, die Langsamkeit des Lernens, die es ermöglicht, sich auf etwas einzulassen, das bewegt, eigene und fremde Einfälle spielerisch aufzugreifen und explorierend mit bewegenden Sachverhalten umzugehen und dabei noch zu lernen, Fragen zu stellen. Dafür wird ein offener schülerbezogener Unterricht, der zugleich problemstrukturiert ist, als eine förderliche pädagogische Größe angesehen, um das Lernen zu lernen, das handlungsorientiert und damit „praktisches Lernen“ ist und das es ermöglicht, sachbezogenes und gegenstandsbezogenes Lernen mit dem sozialen Lernen eng zu verbinden.

Zielerreichendes Lernen umschließt für alternative Kräfte die breite Einbeziehung außercurricularen Bildungsmöglichkeiten in die unterrichtliche Arbeit. Mastery learning geht mit dem Lernbegriff über die Möglichkeiten des Lernens im Unterricht hinaus. Im Zentrum steht eine Schulkultur der tätigen, von jedem mitgestalteten Demokratie. Gelebte und gestaltete Demokratie nimmt in diesem Konzept einen zentralen Platz ein. Die Verbindung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bildung erfordert, die Rechte und Pflichten von Schulleitungen, Lehrenden und Lernenden genauer zu bestimmen, wobei die Rechte und Pflichten der

Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen. Im Mittelpunkt demokratischer außerunterrichtlicher Bildung steht z.B. die Kodifizierung und praktische Handhabung der Grundrechte der Lernenden als einklagbare Rechte, wie aktive Mitgestaltung des schulischen Lebens, faire Behandlung bei Disziplinmaßnahmen, das Recht auf Freiheit von Diskriminierung auf Grund von Rasse, Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft, religiöser oder atheistischer Bekenntnisse, Datenschutz u.a., und das betrifft auch Regelungen der Durchsuchungspraxis von Schülerunterlagen und -eigentum, Schutz der Meinungsfreiheit der Schüler, ihre unmittelbare Mitwirkung bei schulischen Entscheidungen, die sie betreffen, nach dem Grundsatz: „Die Schule ist die Stätte, an der Demokratie im Kleinen gelebt und gelehrt und erprobt wird“ (Butlar 1985, Dewey 1996).

- Das dialogische Lernen und Lehren

Das dialogische Lernen und Lehren ist in der Gegenwart stark von der „Pädagogik der Befreiung“ von P. Freire geprägt. Sie ist eng mit der auf der deutschen Aufklärung beruhenden deutschen Pädagogik verbunden. Beide pädagogische Richtungen fördern, ausgehend von ihrem Menschenbild, eine pädagogische Methode, die es ermöglicht, dass der Einzelnen fähig wird sich im Diskurs mit dem anderen selbst zu bilden, zum Schöpfer seiner selbst zu werden und bereit zu sein, wissend die Welt zum Guten zu verändern. Der Methode des Lehrens und Lernens ist eine Bildungskultur eigen, die die gleichberechtigte Begegnung sowohl zwischen Lernenden und Lernenden, Lehrenden und Lehrenden, als auch Lernenden und Lehrenden ermöglicht, die wiederum als Voraussetzung dafür angesehen wird, ein selbstbestimmtes, Verantwortung übernehmendes Leben zu führen.

Sechs Grundsätze bestimmen Anliegen und Wesen des dialogischen Lernens und Lehrens:

1. Das dialogische Lernen fördert eine Atmosphäre der Offenheit, Fairness und Geselligkeit, um die Vielfalt der Aspekte des Gelernten gemeinsam zu überprüfen und vorzeitige Fixierungen auf das „Richtige“ zu vermeiden. Es schafft Raum für nochmaliges Hinterfragen, das „Richtige“ durch Aufnahmen von bisher Unbekanntem in erneute Überlegungen noch einmal zu überprüfen und so dem Gelernten den Charakter des dogmatisch Unveränderbaren zu nehmen.
2. Dialogisches Lernen beginnt mit dem Konstatieren des Ungewöhnlichen, des Unüblichen als Denkanstoß, um Bekanntes durch unerwartete Bezüge mit neuen Gegenständen zu verknüpfen. So werden

Aufmerksamkeit, Nachdenken und umfassendes Urteilen der Schüler gefördert und das Unterrichten zu einem lebendigen, gegenseitigen Lehr- und Lernprozess, der gezielt die Verschränkung des Bekannten mit dem Neuen herbeiführt.

3. Dialogisches Lernen und Lehren verlangt fragwürdig gewordene Gedanken zu problematisieren, geistige Instabilität in Kauf zu nehmen, nicht voreilig zu konstatieren, sondern bereit zu sein, Erreichtes zu hinterfragen und sich immer wieder zu vergewissern, ob das erreichte Wissen ausreicht, das Leben in seiner Vielfalt von Herausforderungen zu erkennen, vor allem aber die Fähigkeit zu erwerben, offen für neu auftretende Fragen des Lebens zu sein und dafür angebrachte Lösung zu finden:
4. Dialogisches Lernen ist darauf gerichtet, Antizipierendes, auf die Lösung von Aufgaben der Zukunft gerichtetes Lernen zu entwickeln. D.h. offen zu sein für die Erfordernisse des Lebens, die Willensbereitschaft und die Fähigkeit des Einzelnen zu stärken, den eigenen Gedankenkreis zu überschreiten, sich dem Neuen zu öffnen, für das als richtig Erkannte einzutreten, jede Handlung durch reflektierendes Nachdenken zu begleiten und undogmatisch ehemals als richtig Erkanntes, heutigen Lebensbedingungen hemmend Entgegenstehendes, selbst überwinden zu können und zu wollen,.
5. Dialogisches Lernen und Lehren gründet sich auf ein psychologisch-pädagogisches Aneignungs- und Tätigkeitsmodell, das die geistige und praktische Selbsttätigkeit der Lernenden zur Grundlage hat, um Wirklichkeit zu erkennen, um sie zu verändern.
6. Dialogisches Lehren bevorzugt antizipatorische Aneignung der Wirklichkeit, durch ein Lehren, das Selbstlernen fördert, Lernende lernend, erkennend und denkend macht (Dräger 2000, Club of Roma).

Kernanliegen einer lerninitiiierenden Lehre ist es, den Einzelnen zum kreativen Umgang mit dem eigenen Wissen anzuregen, ihm zu helfen, sein erworbenes Wissen zu ordnen, und mit Hilfe dieses geordneten Wissens eigenständig entscheiden zu können. Das heißt, ihn zu befähigen, paradigmatisch mit dem eigenen Wissen umzugehen, sich der dialogischen Methode zu bedienen, um sich selbst vor dogmatischer Geisteshaltung und absoluten Wahrheiten zu bewahren.