

Zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit

Texte zur Bildungspolitik

Zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit

Texte zur Bildungspolitik

Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V.
Leipzig 2004

TEXTE ZUR POLITISCHEN BILDUNG. HEFT 30

ISBN

© Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V. 2004
Harkortstraße 10
D-04107 Leipzig

Redaktion und Satz: Giesela Neuhaus
Herstellung: GNN Verlag Sachsen / Berlin GmbH
Badeweg 1, 04435 Schkeuditz

Inhalt

Heike Werner: Vorbemerkung	7
----------------------------------	---

SCHULPOLITIK

André Hahn PISA und die Schiefelage der Bildungspolitik in Sachsen	11
---	----

Peter Joseph Ergebnisse des Studienbesuchs von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern der PDS zu Erfahrungen des staatlichen Bildungswesens in der Republik Finnland (1. bis 6. Oktober 2002)	25
--	----

Siegfried Kiel Schulnetzentwicklung und -planung. Vorstellungen und Realitäten (das Beispiel Halle an der Saale)	39
--	----

HOCHSCHULPOLITIK

Uta Schlegel Geschlechtergleichstellung an Hochschulen?	45
--	----

Torsten Bultmann Einige Überlegungen zur aktuellen Transformation der Wissenssysteme	67
--	----

Peer Pasternack Hochschulbildung zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit. Theorie und Politik	75
---	----

Autorenverzeichnis	99
--------------------------	----

Vorbemerkung

Unsere bundesdeutsche Gesellschaft befindet sich in einem schwierigen Transformationsprozess, dessen neoliberale Richtung und Strategie vorbestimmt scheint. Die Sozial-, die Bildungssysteme, die Arbeitswelt befinden sich im Umbruch – die Gestaltungsmöglichkeiten der Politik stoßen längst an schier unüberwindliche Grenzen verschluderter Haushalte. Der Druck auf die Einzelnen wird größer, die Tendenz geht zur Verschärfung von Gegensätzen zwischen sozial Bessergestellten und somit Chancenreicheren und den sozial Benachteiligten, deren Ausgrenzung zum Beispiel mit jedem neuen Hartz-Gesetz größer wird.

Dem linken Flügel des bundesdeutschen (gesellschaftlichen) Diskurses ist es dabei noch nicht gelungen, einen ganzheitlichen Blick auf Bildung, auf Bildung und Gesellschaft über den Tellerrand der Studier-, Debattierstuben und der politischen Küchenkabinette hinauszutragen. Ja selbst in den größeren und kleineren linken Parteizentralen haben emanzipatorische Bildungsansätze eher einen Orchideenstatus.

Dabei haben die linken und feministischen TheoretikerInnen und PraktikerInnen in den vergangenen Jahren einen großen Pool an Ideen und Konzepten hervorgebracht und zum Teil erprobt, haben radikal linke und post-strukturalistische KritikerInnen unseren Blick für herrschende Ideologien und Machtmechanismen geschärft.

Viele kleine Initiativen im Bildungsbereich kämpfen heute um ihr Überleben. Eine kulturelle Gegenbewegung die nicht nur defensiv ist, sondern auch eigene Akzente in der Gesellschaft setzt, lässt vorläufig auf sich warten und sie wird auch nur durch eine gemeinsame Anstrengung Vieler beginnen können.

Ein Rückzug auf einen Traditionalismus, sei er nun ostdeutsch-regionalistisch, orthodox-staatssozialistisch oder auch einfach nur eine Verteidigung alter ständischer Privilegien im Bildungsbereich scheint angesichts der tobenenden neoliberalen Reformation noch das Angenehmste zu sein. Aber diese Vergangenheiten sind ein brüchiges Fundament für den möglichen emanzipatorischen Befreiungsschlag dessen Voraussetzungen und Grundlagen immer wieder neu erschaffen werden müssen.

Bildung und darum auch Bildungspolitik avanciert in diesem Kontext zum

zentralen Feld der politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung. Es geht hier tatsächlich um die Zukunft, die der Einzelnen und die des Gemeinwesens.

Für mich als emanzipatorisch orientierte linke Politikerin ist deshalb die Arbeit und Diskussion eines modernen Bildungsverständnisses wichtig. Für mich ist aber auch wichtig, dass die reale Bildungspolitik sich ins Verhältnis zu einem solchen Bildungsverständnis setzt.

Ein Alleinstellungsmerkmal linker, emanzipatorischer, sozialistischer Bildungspolitik muss das natürlich nur schemenhaft mögliche Mitdenken des anderen Gesellschaftsentwurfs, alternativer menschlicherer Zukünfte sein. Ein Alleinstellungsmerkmal ist auch die Sicht der einzelnen Menschen als kritik- und emanzipationsfähige Subjekte. Dies ist am Anfang des 3. Jahrtausend sicher philosophisch streitbarer als es sich anhört. Es ist aber politisch äußerst streitbar angesichts autoritärer Traditionen in Ost und West, eines alles durchdringenden neoliberalen Leistungsdenkens, das Menschen auf Verwertbarkeiten reduziert.

Bei der Konzeption sozialistischer Bildungspolitik, kommt es zusätzlich auch auf die Gesamtsicht der Bildungsprozesse von der Wiege bis zur Bahre und des Wandels vor allem der Arbeitswelt an. Die Schlagwörter heißen also: Transparenz, Offenheit, Ganzheitlichkeit, Abgestimmtheit von Bildung. Die Elemente des Bildungssystems müssen für die Einzelnen durchschaubar und aufeinander aufbauend, abgestimmt und vernetzt sein. Prinzipiell muss jede Ebene allen zu jeder Zeit zugänglich sein. Dies schließt eine regionale, nationale, internationale Durchlässigkeit ein. Das Prinzip lebenslanger Bildung ergibt sich für linke Politik nicht aus wirtschaftlichen Notwendigkeiten, sondern aus dem oben dargestellten Menschenbild.

Bis jetzt fiel das Wort soziale Gerechtigkeit noch nicht. Das hole ich jetzt nach und formuliere einen Einwand. Was gerecht ist, als gerecht empfunden oder von einflussreicher Stelle definiert wird, muss nicht zwingend Gleichheit und Freiheit und erst recht nicht Geschwisterlichkeit bedeuten. Dies ist eine lange Debatte. Nur kurz mein Verständnis: Der gleiche Zugang aller zur Bildung heißt, die Bedingungen für die gleichberechtigte, und die konkreten Benachteiligungen einer Jeden und eines Jeden im Verlaufe der gesamten Bildungsbiographie (also des gesamten Lebens) ausgleichende, Teilnahme an Bildung schaffen. Dies kann dann Bildungsgleichheit und -Gerechtigkeit im sozialistischen Verständnis genannt werden.

Es können und müssen noch weitere Punkte benannt werden. Demokratisierung und Selbstverwaltung zum Beispiel. Mitbestimmung zielt in letzter Konsequenz auf die gleichberechtigte, gestaltende Teilnahme der sich

Bildenden an allen mit Bildung verbundenen Prozessen. Dies schließt die Selbstverwaltung der Bildungsinstitutionen ein.

Die Förderung öffentlicher Bildungseinrichtungen statt privater bleibt ein zentraler Gedanke linker sozialistischer Bildungspolitik. Das meint allerdings nicht das Plattmachen alternativer Konzepte. Insbesondere fortschrittliche, linksalternative, nichtreligiöse Ansätze müssen unsere volle Solidarität haben. Sie zeigen uns, dass Bildung selbst unter den herrschenden Verhältnissen auch anders funktionieren kann.

Und noch einmal, denn mensch kann es nicht oft genug sagen: Die Selbstverwirklichung der Einzelnen steht im engen Zusammenhang mit den Interessen (Gemeinwohl) aller. Beide bedingen einander, wiewohl eine Abwägung gegeneinander möglich und notwendig ist. Eine linke, emanzipatorische, sozialistische Vision von Bildung zielt auf einen selbstbestimmten, individuellen und kollektiven Prozess.

Die vorliegenden Beiträge sind im wesentlichen Ergebnis des Kolloquiums »Bildungspolitische Anforderungen und gesellschaftliche Realität« vom 11. Oktober 2003 in Leipzig, veranstaltet von der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e. V. gemeinsam mit Rosa-Luxemburg-Stiftung. Gesellschaftsanalyse und Politische Bildung und LinXXnet.

Heike Werner

ANDRÉ HAHN

PISA und die Schieflage der Bildungspolitik in Sachsen*

Der Zustand des sächsischen Bildungswesens ist besorgniserregend. Fast jeder fünfte Schüler verlässt die Schule ohne einen Abschluss oder mit derart schlechten Ergebnissen, dass kaum eine Chance auf berufliche Perspektiven besteht. Während in Frankreich nahezu 50 Prozent der Schüler eines Jahrgangs die Hochschulreife erlangen und die Abiturquote in Skandinavien sogar die 70-Prozent-Marke erreicht, kommt in Sachsen nicht einmal jeder Dritte bis zum Abitur.

Dieser traurige Zustand hat natürlich auch Ursachen, und diese Ursachen liegen in erster Linie im Schulsystem: Entgegen aller pädagogischen Vernunft und den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschungen hält die CDU-geführte Landesregierung auch nach PISA weiterhin an einer strikten Trennung der Kinder nach der 4. Klasse fest, anstatt sich endlich an jenen europäischen Staaten zu orientieren, die eine lange gemeinsame Schulzeit haben und damit überaus erfolgreich sind. Wir sind das einzige Land, in dem Gesamtschulen verboten und echte Ganztagschulen lediglich als Modellprojekte zugelassen sind. Statt den Schülerrückgang zu nutzen, um die pädagogischen Rahmenbedingungen zu verbessern, wird eine Schule nach der anderen geschlossen. Man sperrt sich hierzulande gegen einzügige Mittelschulen sowie zweizügige Gymnasien und lässt lieber Schulen sterben als neue methodische Konzepte für ein attraktives, wohnortnahes Schulnetz zu entwickeln. In den zurückliegenden zehn Jahren wurden sage und schreibe fast 1 000 Schulen im Freistaat Sachsen dicht gemacht. Wir werden im Jahr 2004 das traurige Jubiläum haben. Nicht wenige dieser Schulen hatten zuvor zwei Weltkriege mit dramatischen Rückgängen bei den Schülerzahlen überlebt. Jetzt aber kam das Aus.

Gegen diese Entwicklung richtete sich u. a. der Volksantrag und das Volksbegehren unter dem Titel »Zukunft braucht Schule«, das zwar letztlich

* Rede auf dem »Bildungsgipfel« der PDS-Landtagsfraktion in Dresden am 28. Februar 2004.

die geforderten 450 000 Unterschriften verfehlte, aber dennoch nicht erfolglos war. Die CDU-Mehrheitsfraktion, die die Aktionen der Schulschützer mit allen Mitteln bekämpfte, wurde gezwungen, erstmals seit zwölf Jahren ernsthafte Korrekturen am überholten und unmodernen sächsischen Schulgesetz vorzunehmen, wobei u. a. der völlig überhöhte Klassenteiler von 33 abgeschafft und durch die Verankerung einer Klassenobergrenze von 28 Schülern ersetzt wurde, die allerdings entgegen vorheriger anderslautender Zusagen nicht sofort, sondern erst schrittweise eingeführt wird.

In Sachsen gibt es deshalb auch in den nächsten Jahren immer noch Klassen, in denen bis zu 32 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Wir haben weiterhin mit die deutschlandweit höchsten Pflichtstundenzahlen für die Pädagogen, denen zudem allzu häufig die staatliche und gesellschaftliche Anerkennung für ihre Arbeit versagt wird, woran die Staatsregierung ein gerüttelt Maß an Mitverantwortung trägt.

Zwar gab es nach dem Rücktritt von Kurt Biedenkopf einen Wechsel an der Spitze des Kultusministeriums, aber es ist schon mehr als bitter, wenn mit Mathias Rößler der Mann, der die Schulen in Sachsen heruntergewirtschaftet hat, nunmehr auch noch auf die Hochschulen und Universitäten losgelassen wird. Nicht zuletzt deshalb muss die amtierende Regierung möglichst noch in diesem Jahr abgelöst werden, denn auch die Regierung Milbradt setzt eindeutig falsche politische Prioritäten.

Sachsen ist innerhalb der Bundesrepublik Deutschland seit mehr als einem Jahrzehnt das Land mit den geringsten Pro-Kopf-Ausgaben für die Bildung, und die Regierung will an diesem Zustand ganz offenbar auch in Zukunft nichts ändern. Ich habe vor wenigen Tagen in einer Mittelschule in Neustadt an einer Podiumsdiskussion mit Finanzminister Metz teilgenommen und war entsetzt, als dieser auf meinen Vorhalt, Sachsen tue zu wenig für die Bildung, erwiderte, er sei geradezu stolz darauf, dass wir die niedrigsten Bildungsausgaben in Deutschland hätten. Dies zeige, wie effektiv im Freistaat mit Steuergeldern gearbeitet würde. Eine derartige Haltung ist in meinen Augen ein absolutes Armutszeugnis.

Die Liste der Probleme im Bildungsbereich ließe sich noch lange fortsetzen: Im Grundschulbereich mit 57-prozentiger Teilzeit verkommt der Lehrerberuf inzwischen sogar fast zum Nebenjob. Dennoch ist vielerorts ein erheblicher Unterrichtsausfall zu beklagen, ohne dass die Regierung ernsthaft etwas dagegen unternimmt. Die Aufnahme von Tarifverhandlungen mit den Lehrgewerkschaften wird starrköpfig verweigert. Mitbestimmung ist und bleibt für die Kultusbürokratie auch ansonsten in der Regel ein Fremdwort. Zwar übertrug man die Verantwortung für die Schulnetzplanung pro

forma auf die Landkreise und kreisfreien Städte, in der Praxis hat der Minister jedoch nach wie vor das letzte Wort. Von einer echten Selbstbestimmung der Schulträger oder gar der Schulen kann in Sachsen keine Rede sein.

Wer glaubte oder hoffte, dass das blamable deutsche Abschneiden bei der PISA-Studie zu Konsequenzen führen würde, wurde bitter enttäuscht. Der sächsische Kultusminister sonnte sich lieber im fahlen Licht des dritten Platzes in der innerdeutschen Rangliste anstatt sich an den europäischen Spitzenländern zu orientieren. Der PDS-Fraktion ist die Rolle des Einäugigen unter den Blinden jedoch eindeutig zuwenig. Man darf nicht nur über PISA reden, sondern muss endlich entschlossen handeln.

So vielschichtig wie die Ursachen für das schlechte Abschneiden Deutschlands sind auch die nun erforderlichen Maßnahmen. Dabei sind die Bildungs- und Erziehungsziele ebenso zu überprüfen wie die Lehrpläne und die Pflichtstundenzahlen. Die Lehreraus- und -fortbildung sowie die finanzielle Ausstattung der Schulträger müssen verbessert, die Autonomie der einzelnen Schule sowie die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler, Eltern und Lehrer sollten ausgeweitet werden. Aus Sicht der PDS-Fraktion gehört alles auf den Prüfstand, Tabus darf es nicht geben.

Um so befremdlicher war die Reaktion der deutschen Kultusminister auf PISA. Egal, ob mit CDU- oder SPD-Parteibuch in der Tasche, in einem waren sich schon einen Tag später alle sofort einig: Die Schulstrukturen stehen nicht zur Disposition, das Schulsystem müsse unangetastet bleiben. Sicher, manches Problem kann auch an den einzelnen Schulen gelöst werden, vieles jedoch scheitert an gesetzlichen Vorgaben und bürokratischen Hürden. Ich meine deshalb, wenn PISA eines deutlich gemacht hat, dann doch wohl dies: Das gegliederte Schulsystem, wie wir es in Deutschland und in Sachsen praktizieren, ist gescheitert. Wer das nicht begreift, kann bestenfalls an Symptomen herumkurieren, den Patienten Schule wird er jedoch nicht heilen können. Was wir brauchen, ist eine radikale Reform unseres Bildungswesens, nicht mehr, aber vor allem nicht weniger!

Die bildungspolitischen Grundpositionen der PDS-Fraktion sind bekannt:

Wir wollen eine Schule, die nicht vordergründig eine Unterrichtsanstalt darstellt, sondern ein Haus der Lernens und des Lebens ist.

Wir wollen mündige Lehrerinnen und Lehrer und ebenso mündige Schülerinnen und Schüler. Und *wir wollen* eine möglichst lange gemeinsame Schulzeit, nicht zuletzt, um einer immer stärker werdenden sozialen Selektion entgegenzuwirken.

Um dies zu erreichen, bedarf es einer radikalen Umgestaltung des

sächsischen Schulgesetzes. Die in den letzten Monaten von der CDU vorgenommenen Korrekturen waren halbherzig, oberflächlich und in sich widersprüchlich. Beide Gesetzesnovellen blieben Stückwerk und sind nicht geeignet, die Schulen in diesem Land zukunftsfähig zu gestalten und auf veränderte Rahmenbedingungen in einer Mediengesellschaft einzustellen.

Für die PDS ist die Bildungspolitik seit Jahren ein zentraler Schwerpunkt unserer parlamentarischen Arbeit als Oppositionsführerin im Landtag und wird dies auch weiterhin bleiben. Nach einer auf Einzelpunkte beschränkten Gesetzesnovelle und einer Vielzahl von schulpolitischen Anträgen und Anfragen haben wir nunmehr einen Komplettentwurf für ein neues Schulgesetz vorgelegt und erfüllen damit auch ein wichtiges Versprechen aus unserem Wahlprogramm für diese Legislaturperiode. Darin sind sicher nicht alle unsere Visionen oder Wunschträume enthalten – das kann wohl ein Gesetz auch gar nicht leisten –, aber wir wollen zumindest einen deutlichen Schritt nach vorn machen.

Unser Gesetzentwurf steht unter zwei zentralen Prämissen, nämlich Modernisierung und Demokratisierung. Im Mittelpunkt stehen dabei für uns die Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit und eine qualitative Verbesserung der Bildung im Freistaat Sachsen, wozu auch eine Flexibilisierung und insbesondere Durchlässigkeit des Systems gehört, um auch Spätentwicklern eine Chance zu geben. All dies erfordert natürlich auch eine verbesserte finanzielle Ausstattung, aber entsprechende Vorschläge hatten wir ja bereits in unserem alternativen Doppel-Haushalt vorgelegt, bei dem wir für den Bildungsbereich bis zu 200 Mio. EUR Mehraufwendungen vorgesehen hatten, im Übrigen auch mit entsprechenden Deckungsvorschlägen.

Nun zu einigen ausgewählten Punkten unseres Schulgesetzentwurfes, der übrigens in der Fraktion ohne Gegenstimme beschlossen worden ist, was bei diesem brisanten Thema und auch gerade in der PDS bekanntlich nicht selbstverständlich ist. Ausgangspunkt aller Regelungen unseres Schulgesetzes ist die Durchsetzung des verfassungsmäßigen Rechts auf Bildung, das wir deshalb auch an den Beginn des Gesetzes gestellt haben, denn alle späteren Regelungen, u. a. auch die zur Schulpflicht, dienen der Realisierung dieses Rechts auf Bildung.

Ein besondere Schutz wird dem sorbischen Volk eingeräumt, wobei wir mit den vorgeschlagenen Regelungen auf entsprechende Vorschläge der Domowina zurückgegriffen haben, wenngleich wir nicht alle gewünschten Punkte im Gesetz berücksichtigen konnten. Die zentrale Forderung, dass

gegen den Willen der Domowina keine sorbische Schule geschlossen werden darf, wurde jedoch aufgenommen.

Bezüglich des Auftrags der Schule, also bei den Bildungs- und Erziehungszielen, haben wir uns bemüht, alle aktuellen Erkenntnisse aufzunehmen, von der Frage der Kompetenzentwicklung bis zur Globalisierungsproblematik und dabei möglichst auch moderne Formulierungen zu finden, sofern dies in einem Gesetzestext überhaupt realisierbar ist. Es gehört zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen demokratischer Gesellschaften, allen Heranwachsende möglichst gleich gute Bildungschancen zu geben, sie individuell optimal zu fördern und gleichzeitig soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs mittels geeigneter Maßnahmen abzubauen. Deshalb sieht unser Entwurf auch eine besondere Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vor, die weitgehend durch Integration an den Regelschulen erfolgen soll. Für bestimmte Fälle werden aber natürlich auch weiterhin spezielle eigenständige Förderschulen vorgesehen.

Grundsätzlich lässt sich folgendes feststellen: Das gegliederte Schulwesen in der bisherigen Form fußt auf einer Auslese der Schülerinnen und Schüler, die nicht nur viel zu früh erfolgt, sondern insgesamt abzulehnen ist. Es hat weder vermocht, die Begabungsreserven aller Kinder und Jugendlichen auszuschöpfen, noch hat es Spitzenleistungen hervorgebracht, die internationalen Maßstäben genügen, wie die verschiedenen Studien (Stichwort PISA) gezeigt haben.

Was also wollen wir dem bisherigen System entgegensetzen?

Ich kann hier natürlich nicht das gesamte Gesetz mit seinen nahezu 80 Paragraphen ausführlich erläutern, sondern muss mich auf die Darstellung einiger wesentlicher Kernpunkte beschränken. Den genauen Wortlaut kann jeder selbst nachlesen (www.pdsfraktion-sachsen.de).

Eingangs will ich schlaglichtartig verschiedene Punkte zumindest nennen, die in unserem Gesetzentwurf verankert sind, und es wird Sie sicher nicht verwundern, dass wir natürlich auch jene Dinge berücksichtigt haben, die Gegenstand des Volksbegehrens »Zukunft braucht Schule« waren.

Wenn es nach uns geht, sollen also einzügige Mittelschulen bzw. Regelschulen – wie wir sie nennen wollen – und zweizügige Gymnasien möglich sein. Die Klassenstärken sollen weiter reduziert werden. Dadurch könnten zahlreiche von Schließung bedrohte Schulen erhalten werden. Wir wollen

auch deshalb nach wie vor eine vollständige Übertragung der Schulnetzplanung auf die Kreise und kreisfreien Städte und fordern eine engere Verzahnung zwischen Kindertagesstätten, Hort und Schule ebenso wie für eine Wiedereinführung des Bildungsganges Berufsausbildung mit Abitur.

Und wir plädieren nicht zuletzt für einen Vorrang der Integration vor der Selektion, d. h. wir wollen eine weitgehende Eingliederung von behinderten Schülerinnen und Schülern in die Regelschule, natürlich mit entsprechender individueller Förderung.

Unser Gesetzentwurf soll die Bestimmungen für das öffentliche Schulwesen fixieren, d. h. wir bleiben bei einem separaten Gesetz für die Schulen in freier Trägerschaft, wollen aber eine Gleichstellung hinsichtlich der finanziellen Förderung verbindlich verankern.

Nun also zu den von mir genannten *Kernpunkten*: Zunächst zu den Bildungs- und Erziehungszielen, dem Auftrag der Schule. Ich gestatte mir, an dieser Stelle einmal eine kurze Passage aus unserem bisherigen Entwurf einzufügen. Darin heißt es: »Die Schule achtet die Persönlichkeit der Kinder und Jugendliche und vermeidet alles, was deren Würde und Empfindungen verletzen könnte. Die Schule wahrt die Freiheit des Gewissens sowie Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Empfindungen bzw. Überzeugungen. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflusst werden. Kein Schüler darf wegen seiner Abstammung, Nationalität, Sprache, des Geschlechts, der sexuellen Identität, der sozialen Herkunft oder Stellung, der Behinderung, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung bevorzugt oder benachteiligt werden. Einer Benachteiligung von Mädchen und Frauen ist aktiv entgegen zu wirken.« Die letzte Textpassage – dies nur als Anmerkung – stammt übrigens aus einem Beschlusstext des Zentralen Runden Tisches der DDR aus den Wendemonaten und hat meines Erachtens nach nichts an Aktualität verloren.

Weiter im Text unseres Entwurfes: »Schule und Unterricht sind auf gleiche Bildungschancen für alle Schüler auszurichten. Eine den einzelnen Schülern angemessene Förderung von Fähigkeiten, Interessen und Neigungen ist zu gewährleisten. Schüler sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, individuellen Lernproblemen ist durch geeignete Fördermaßnahmen entgegenzuwirken. Unterricht ist so zu gestalten, dass ein möglichst langes, mindestens achtjähriges gemeinsames Lernen von Schülern stattfinden kann.«

Und ich verrate sicher auch kein Geheimnis, wenn ich sage, dass es unser Bestreben ist, Schüler zu Weltoffenheit und Toleranz, zu Freiheit und

Demokratie, zu verantwortlichem Handeln in einer zunehmend von Abhängigkeiten und globalen Problemen geprägten Welt, für die Bewahrung von Natur, Leben und Gesundheit zu befähigen, zur Achtung vor der Würde des anderen Menschen sowie zum Respekt vor anderen Überzeugungen zu erziehen, und dass es uns letztlich dabei auch um den Erwerb von sozialen und interkulturellen Kompetenzen geht.

Nun aber zur sicher spannendsten Frage, also der künftigen Struktur des Schulwesens, zumindest wenn es nach uns geht. Kern unseres Vorschlags für ein neues Schulsystem in Sachsen ist die Einführung einer Regelschule, die im Normalfall nach zehn Schuljahren zum Realschulabschluss führt, an der bei einer integrierten gymnasialen Oberstufe aber auch das Abitur erworben werden kann. In dieser Regelschule gehen sowohl die Grundschule als auch die bisherige Mittelschule auf, verschwinden also nach unserem Modell als eigenständige Schulformen, wobei der bisherige Grundschulbereich, also die Primarstufe der Klassen 1 bis 4, auch künftig in separaten Schulgebäuden geführt werden kann, so dass die bestehenden Schulstandorte, insbesondere im ländlichen Raum und mit möglichst kurzen Schulwegen erhalten werden können. Im neuen System sollen alle bisherigen Abschlüsse weiter erworben werden können. Einen separaten Hauptschulbildungsgang wird es künftig aber nicht mehr geben.

Wir haben für unser Modell die verschiedensten Varianten durchgespielt und die Erkenntnisse anderer Bundesländer ebenso begutachtet wie der Erfahrungen unserer europäischen Nachbarn und insbesondere der skandinavischen Länder, die bei der PISA-Studie herausragend abgeschnitten haben. Dort gibt es zumeist neun gemeinsame Schuljahre, aber dies ist bei uns so derzeit nicht umsetzbar, weil dann nur drei Jahre bis zum Abitur bleiben, so dass dies aufgrund der geltenden Bestimmungen der Kultusministerkonferenz bundesweit nicht anerkannt werden würde, wenn man beim Abitur nach zwölf Schuljahren bleibt.

Ursprünglich haben wir mit der sechsjährigen Grundschule geliebäugelt, sind inzwischen jedoch zu der Überzeugung gelangt, dass auch dies den Anforderungen an eine moderne Gesellschaft nicht mehr gerecht wird, denn es würde lediglich eine Verlagerung der Orientierungsstufe bedeuten. Eine von uns schon vor einigen Jahren in Auftrag gegebene Studie kam im übrigen auch zu dem Ergebnis, dass die Ostdeutschen für eine mindestens achtjährige gemeinsame Schulzeit plädieren. Dem wollen wir nun Rechnung tragen, und nehmen dabei auch den Vorwurf in Kauf, dass es so etwas in der DDR schon einmal gab. Kurz und gut: Unser Vorschlag für ein künftiges Schulsystem sieht also eine Regelschule vor, die für die allermeisten Schülerinnen

und Schüler zumindest einen achtjährigen gemeinsamen Schulbesuch bedeutet.

Wer den Realschulabschluss anstrebt, bleibt noch zwei weitere Jahre, also bis zur 10. Klasse, an derselben Schule. Im Anschluss daran kann er oder sie eine Berufsausbildung aufnehmen oder auch noch nachträglich zum Gymnasium wechseln. Wer beabsichtigt zu studieren oder auch sonst das Abitur anstrebt, kann nach der 8. Klasse ein Gymnasium besuchen. Ein Weg, den nach unserer Vorstellung deutlich mehr Schülerinnen und Schüler beschreiten sollten als bisher. In Deutschland liegt die Abiturquote bei ca. 30 Prozent. Anderswo in Europa – das habe ich eingangs bereits erwähnt – erlangen mehr als doppelt soviel die allgemeine Hochschulreife. Wir wollen die Quote für Sachsen perspektivisch zumindest deutlich über 40 Prozent bringen. Höhere Bildung darf kein Privileg der Eliten bleiben, sondern muss endlich Allgemeingut werden.

Wir bleiben bei der bisherigen Regelung, nach der das Abitur nach zwölf Schuljahren erworben werden kann, stehen aber auch hier einer Flexibilisierung offen gegenüber. Das bedeutet, dass man unter bestimmten Umständen auch ein Jahr länger brauchen kann, wenngleich wir wissen, dass jede Verlängerung der Grundbildung die ohnehin vorhandenen demografischen und Arbeitsmarkt-Probleme in der Gesellschaft noch zusätzlich verschärft. Deshalb wollen wir grundsätzlich am zwölfjährigen Abitur festhalten!

Wir wollen die Möglichkeit erhalten, dass man auch nach erfolgreichem Besuch der Regelschule noch ans Gymnasium wechseln kann, und ich verweise in diesem Zusammenhang auch noch einmal auf den Bildungsgang »Berufsausbildung mit Abitur«, den wir wieder einführen möchten.

Wenn wir in diesem Zusammenhang von Flexibilisierung sprechen, dann können wir uns z. B. vorstellen, dass man ähnlich wie in Finnland seine Abitur-Prüfungen in einzelnen Fächern zeitversetzt und mehrfach absolvieren kann. Warum sollen Schüler, die in Mathe oder Englisch besonders fit sind, nicht am Ende der 10. oder 11. Klasse an einer Abiturprüfung teilnehmen, wenn sie dies wünschen. Fallen Sie durch, können sie es in den folgenden Jahren erneut versuchen, bestehen sie, können sie sich auf eigenen Wunsch später dennoch einer weiteren Prüfung unterziehen, wobei grundsätzlich das beste Prüfungsergebnis zählt, das heißt, eine Verschlechterung ist nicht möglich. Wir meinen, solche und andere neue Wege sollten wir endlich auch hier bei uns in Deutschland gehen.

Genau aus diesem Grund wollen wir in unserem Gesetzentwurf die Voraussetzung dafür schaffen, dass wirklich integrative Schulformen auch in Sachsen endlich ermöglicht werden. Wir sind das einzige Bundesland, in

dem Gesamtschulen nach wie vor verboten und nicht einmal als Schulversuch zugelassen sind. Das muss sich endlich ändern! Da wir wissen, dass der Begriff der Gesamtschule durch jahrzehntelange politische Auseinandersetzungen im Westen auch bei uns nicht unumstritten ist, sieht unser Gesetzentwurf statt dessen die Möglichkeit einer integrierten Regelschule, d. h. eine Anbindung der gymnasialen Oberstufe ausdrücklich vor.

Ich will das Ganze noch mal kurz zusammenfassen: Es gäbe nach unserem Modell keine separate Grundschule mehr, sondern eine Regelschule bis Klasse 10. Diese Regelschule kann sowohl in einem Gebäude untergebracht sein als auch an verschiedenen Standorten. Ersteres wird vor allem in den großen Städten der Fall sein, im ländliche Raum wird es auch künftig eine räumliche Aufteilung geben, d. h. die Klassen 1 bis 4 oder auch 1 bis 6 an einem Standort, die Klassen 4 bzw. 6 bis 10 an anderer Stelle. Entscheidender Unterschied ist, dass die Klassen zusammenbleiben und gemeinsam wechseln. Zudem wird der separate Hauptschulbildungsgang abgeschafft. Erst nach der 8. Klasse trennen sich die Wege. Wir erwarten uns von dieser Regelung nicht zuletzt auch eine deutliche Verbesserung der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Dass wir bildungspolitisch einen Ausbau von Ganztagsangeboten und insbesondere Ganztagschulen besonders fördern wollen, brauche ich sicher nicht betonen, eine gesetzliche Verankerung gestaltet sich jedoch einigermaßen problematisch. Ganztagschulen können nur schrittweise unter Mitwirkung aller Beteiligten eingeführt und schon gar nicht einfach so per Gesetz verordnet werden, und erst recht nicht, wenn man wie wir der einzelnen Schule eine möglichst weitgehende Autonomie zugestehen will. Wir sind uns in der Fraktion einig darüber, dass zehn Modellschulen zu wenig sind, die von der SPD pauschal geforderten 100 Ganztagschulen dagegen sind populistisch und ohne jede Untersetzung. Wir wollen deshalb in unserem Gesetzentwurf zumindest den Weg zu mehr Ganztagschulen in Sachsen ebnen und verankern deshalb als einen wichtigen Punkt im Zusammenhang mit den Bestimmungen zur Schulnetzplanung die Vorgabe, dass in jedem Landkreis und jeder kreisfreien Stadt mindestens eine Ganztagschule vorgehalten werden soll. Dies ist sowohl realistisch als auch finanzierbar.

Nun einige Bemerkungen zum Problem Religions- und Ethikunterricht: An unserer grundsätzlichen Position, dass wir für die Einführung eines Unterrichtsfaches Lebenskunde-Ethik-Religion für alle und demzufolge für die Abschaffung des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts sind, hat sich nichts geändert. Allerdings kommen wir nicht umhin, die verfassungs-

rechtliche Lage, existierende Staatsverträge und die höchstrichterliche Rechtsprechung zu beachten, wenn wir mit unserem Gesetzentwurf ernst genommen werden wollen. Grundgesetz und sächsische Landesverfassung sehen den Religionsunterricht ausdrücklich als ordentliches Schulfach vor; die Berufung auf die so genannte »Bremer Klausel« im Grundgesetz in der ersten Wahlperiode war und bleibt richtig, unklar ist jedoch, ob diese Ausnahmeregelung mit der Verabschiedung der sächsischen Verfassung hinfällig geworden ist. In jedem Fall bedürfte es einer Verfassungsänderung, für die eine Zwei-Drittel-Mehrheit erforderlich wäre, der vermutlich nicht einmal die SPD-Fraktion zustimmen würde. Außerdem existiert zur Frage des Faches LER, das in Brandenburg bekanntlich neben dem Religionsunterricht eingeführt wurde, ein Urteil des Bundesverfassungsgerichtes, das wir zwar für falsch halten, über das wir uns jedoch nicht einfach so hinwegsetzen können.

Wir haben deshalb versucht, einen Kompromiss zu finden, der unsere Intentionen weitgehend berücksichtigt und dennoch verfassungskonform sein dürfte. Der Religionsunterricht soll nicht abgeschafft werden, darf künftig aber nicht mehr konfessionsgebunden erteilt werden; außerdem dürfen ab dem Schuljahr 2009/2010 nur noch Lehrkräfte unterrichten, die ein entsprechendes pädagogisches Studium absolviert haben. Damit wären die kirchlichen Beauftragten weitgehend raus aus den Schulen, könnten sich wieder verstärkt ihren eigentlichen Aufgaben zuwenden, und die Trennung zwischen Staat und Kirche wäre wieder ein Stück mehr gewahrt.

Die CDU-Mehrheitsfraktion will dagegen offenbar das genaue Gegenteil, wie die erst vor wenigen Wochen vorgenommene Änderung im Schulgesetz zeigt. Zur Erinnerung: Im Artikel 101 der Landesverfassung heißt es: »Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewusstsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.« Wenn dieser parteiübergreifend akzeptierten Text in das geänderte Schulgesetz aufgenommen worden wäre, hätte es keinerlei Diskussion gegeben. Die CDU hat jedoch im Schulausschuss des Landtags nahezu überfallartig eine weitere Passage eingefügt, nach der die Bildungs- und Erziehungsziele »insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis« vermittelt werden sollen.

Die Neuformulierung ist aus zweierlei Gründen politisch problematisch und auch verfassungsrechtlich bedenklich. Die vorhin genannten Werte

haben wohl unbestritten vielfältige Wurzeln, im christlichen und jüdischen Glauben ebenso wie in der Aufklärung und im Humanismus, und fast wortgleiche Formulierungen finden sich selbst beim Islam. Die einseitige Betonung des Christentums diskriminiert andere Religionen, sie ist ahistorisch und unangemessen, erst recht, wenn im Schulgesetz der Religions- und der weltanschaulich neutrale Ethikunterricht als gleichberechtigt betrachtet werden. Das zweite Problem: Wollte man den oben angeführten Verfassungsartikel ändern, bedurfte es einer Zwei-Drittel-Mehrheit im Landtag, die es dafür nicht gibt. Wenn nun die CDU kurz vor der Neuwahl des Landtags ihre absolute Mehrheit dazu missbraucht, über ein einfaches Gesetz de facto die Verfassung auszuhebeln, dann widerspricht dies allen demokratischen Grundregeln. Hier hatte Bischof Reinelt durchaus recht, wenn er kürzlich im Rahmen einer Podiumsdiskussion in Pirna sagte, es ginge »nicht um die Kirche, sondern um saftige politische Entscheidungen«.

Der parteipolitisch neutrale Juristische Dienst des Landtags hielt dieses Vorgehen für einen Verfassungsverstoß, die beiden Oppositionsfractionen SPD und PDS kündigten an, juristisch gegen die umstrittene Formulierung vorzugehen. Massive Proteste kamen auch von der FDP und den Bündnisgrünen. Es war also – anders als immer wieder behauptet – mitnichten allein die PDS, die sich gegen die Änderung des Schulgesetzes zur Wehr setzte. Ich persönlich habe hohe Achtung vor religiösen Überzeugungen und großen Respekt vor dem sozialen Engagement vieler Kirchenmitglieder. Gleichwohl bin ich für eine konsequente Trennung zwischen Staat, Schule und Kirche, die eigentlich auch im Interesse der Kirchen selbst sein müsste. Aus Sicht der PDS verletzt die neue Regelung die Neutralitätspflicht der Schule und verstößt zudem gegen die Landesverfassung. Die Schule hat ausdrücklich keinen Missionierungsauftrag und darf einen solchen auch künftig nicht haben. Deshalb muss das Verfassungsgericht den Versuch einer quasi staatlich verordneten Zwangschristianisierung so schnell wie möglich stoppen. Eine entsprechende Normenkontrollklage werden wir einreichen.

Nun noch ein Wort zur Demokratisierung des sächsischen Schulwesens, die aus unserer Sicht dringend notwendig ist. Wir wollen die schulische Eigenverantwortung erhöhen, mehr Autonomie ermöglichen, doch dazu braucht es auch bestimmter Gremien, wobei wir insbesondere die Schulkonferenz stärken und deren Kompetenzen deutlich erweitern wollen. Hier greifen wir im wesentlichen auf die Formulierungen zurück, die bereits in unserem Entwurf zur Schulgesetznovelle enthalten waren, einschließlich der Drittelparität, die die CDU damals abgelehnt hat und nun plötzlich doch eingeführt hat, wobei allerdings dem Schulleiter zugleich fast absolute Machtbefugnisse

eingräumt werden sollen. Anders als die CDU wollen wir keine Schulfürsten, also keine übermächtigen Schulleiter, für die die Schulkonferenz bestenfalls schmückendes Beiwerk darstellt. Wir wollen die Mitwirkung und die Mitbestimmung durch alle am Bildungsprozess Beteiligten, und das geht bis zur Beteiligung an der Bestimmung der Schulleitung.

Nach den Vorstellungen unseres Entwurfes sollen sich die Schulen auch ein eigenes Schulprogramm geben, das anders als bei der CDU nicht der Genehmigung durch die Schulaufsicht unterliegt, sondern lediglich anzuzeigen ist. Ein wichtiger Unterschied!

Wir plädieren für ein deutliches Mehr an Mitbestimmung und wollen beispielsweise den Schüler- und Elternräten über den bisherigen engen Rahmen ihrer Zuständigkeit auch das Recht zur allgemeinen politischen Positionierung zu aktuellen Fragen einräumen.

Einige andere Punkte will ich hier nur kurz anreißen: Wir stehen für eine grundlegende Reform der Lehrerausbildung, die wieder deutlich stärker praxisbezogen erfolgen muss. Es kann nicht sein, dass jemand vier, fünf oder gar sechs Jahre ein Lehramtsstudium absolviert, um dann im Referendariat zu merken, dass er als Pädagoge ungeeignet ist.

Bezüglich der Benotung halten wir deren generelle Abschaffung, wie sie bisweilen von einigen Seiten gefordert worden ist, für nicht verantwortbar. Eine Stärkung der verbalen schriftlichen Leistungsbewertung durch die Pädagogen würden wir jedoch ausdrücklich unterstützen, und sind der Auffassung, dass insbesondere in den ersten Schuljahren durchaus auf die herkömmlichen Ziffernnoten verzichtet werden kann.

Auch die bisherige Praxis des so genannten »Sitzenbleibens« halten wir für antiquiert und überarbeitungsbedürftig. Wir könnten uns z. B. vorstellen, dass die Hürden für die Nichtversetzung spürbar erhöht werden und man auf freiwilliger Basis die Möglichkeit eröffnet, dass Schülerinnen und Schülern, die aufgrund ihrer Noten nicht versetzt werden sollen, eine Nachprüfung angeboten wird. Wenn sie diese bestehen, können sie in die nächste Klassenstufe wechseln.

Diskutiert werden muss unseres Erachtens aber auch die Struktur der Kultusverwaltung. Braucht man längerfristig z. B. wirklich Regionalschulämter, die in der Vergangenheit eher Schaden als Nutzen gebracht haben, oder könnte man deren Aufgaben nicht weitgehend an die Landkreise übertragen? Wir plädieren für diese Variante, also die Abschaffung der Regionalschulämter, und möchten damit zugleich die kommunale Selbstverwaltung in Sachsen stärken.

Lassen Sie mich zum Ende kommen:

Wir haben uns als Fraktion für die Erarbeitung eines eigenen Komplettextwurfes entschieden, obwohl wir natürlich die Mehrheitsverhältnisse in diesem Landtag kennen und wissen, dass unsere Vorschläge frühestens nach den bevorstehenden Wahlen Realität werden können. Wir wissen auch, dass andere Alternativ-Entwürfe vorliegen. Die SPD will am kommenden Montag die Eckpunkte Ihres überarbeiteten Gesetzestextes, den wir noch nicht im Wortlaut kennen, vorlegen. Bislang gab es lediglich eine virtuelle Fassung im Internet, die womöglich nicht einmal in der eigenen Fraktion mehrheitsfähig war.

Was den Ursprungsentwurf der SPD anbelangt, so finden sich darin durchaus viele interessante Anregungen, aber auch einige Dinge, bei denen wir zumindest Fragen haben. Ich will hier lediglich einen einzigen Punkt herausgreifen, und zwar die Zuordnung der Lehrerinnen und Lehrer. Die SPD will ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Schule und in diesem Zusammenhang möglichst auch die Verantwortung für das Personal kommunalisieren. Natürlich ist eine Dezentralisierung des Bildungswesens prinzipiell zu begrüßen, sie darf aber nicht zu noch größerer Ungleichheit führen. Wenn Schulträger z. B. eigenständig über die Einstellung und Entlohnung von Lehrkräften entscheiden könnten, so würde dies nicht nur zu einem extremen Gefälle zwischen reichen und armen Gemeinden führen, sondern auch zu einer Verschärfung der Unterschiede zwischen Stadt und Land. Das jedoch wäre aus unserer Sicht der falsche Weg. Deshalb sieht unser Gesetzentwurf vor, dass die Lehrer auch künftig beim Land angestellt sein sollen.

Ich komme zum Schluss: Grundsätzlich wäre es natürlich wünschenswert, wenn ein neues Schulgesetz mit einem grundlegend veränderten System im Landtag fraktionsübergreifend beschlossen werden könnte. Wir als PDS sind zu konstruktiven Gesprächen darüber bereit. Angesichts der Erfahrungen der letzten Jahre bestehen jedoch ernsthafte Zweifel, dass die CDU fähig und vor allem willens ist, über ihren ideologischen Schatten zu springen und sich daran zu beteiligen. Auch deshalb brauchen wir andere Mehrheitsverhältnisse in diesem Land. Unser Gesetzentwurf ist ein Beitrag zur öffentlichen Diskussion und natürlich auch ein politisches Angebot an die Wählerinnen und Wähler in Sachsen.

Zu all den darin enthaltenen Punkten möchten wir gerne mit allen am Bildungsprozess Beteiligten in die Diskussion kommen, wir haben auch schon verschiedene Zuschriften erhalten. Die waren im übrigen überwiegend positiv, enthielten aber auch den einen oder anderen konkreten Hinweis, was noch verbessert oder konkretisiert werden könnte. Für solche

Vorschläge sind wir ausdrücklich offen und dankbar, und wir werden versuchen, die Anregungen auch noch in den Gesetzestext einzuarbeiten. Ich freue mich daher auf eine angeregte und interessante Debatte, hier und heute, aber auch in den kommenden Wochen und Monaten.

Eines jedoch muss klar sein: Wir diskutieren nur über das Wie, nicht mehr über das Ob, denn wir bleiben dabei – Eine grundlegende Bildungsreform ist dringend nötig. Wir als PDS wollen und werden dazu unseren Beitrag leisten!

PETER JOSEPH

»Zum Beispiel Finnland?«

Vor fast genau einem Jahr hatte ich Gelegenheit, mit PDS-Bildungspolitikerinnen und -politikern aus den Landtagen in das Land der tausend Seen zu reisen. Wenn man lediglich eine Woche reist, konzentriert man sich erst einmal auf das Greifbare, das Praktische und unmittelbar Fassbare, auf's Irdische; vielleicht, wahrscheinlich sogar, ist gerade das ein Fehler. Sei's drum: Es hat sich dennoch gelohnt. Vorausschicken muss ich aber unbedingt: Finnlandexperte wird man von solch einem Aufenthalt nicht.

Ehe ich auf Ergebnisse, Erfahrungen und Schlussfolgerungen zu sprechen komme, möchte ich doch kurz skizzieren, welche Entwicklung das finnische Bildungswesen genommen hat und wie es sich heute präsentiert.

Ein kurzer Blick in die Geschichte

*Gemeinden für Bildung zuständig – Lesen hat lange Tradition –
Finnen immer auf sozial-kulturellen Ausgleich bedacht*

Finnland, zur Zeit der Kreuzzüge an Schweden gefallen und von 1809 bis 1917 als weitgehend autonomes Großfürstentum Teil des Russischen Reiches, erlangte erst Anfang des vergangenen Jahrhunderts seine nationale Unabhängigkeit. Unterricht, schulische Bildung lag, wie in vielen Ländern, allein in den Händen der Kirche. Während anderswo der klerikale Einfluss im Bildungswesen fast nahtlos in die Hand eines Zentralstaates überging, wurde es im Finnischen den *Gemeinden* zur Pflicht gemacht, den durch die industrielle Entwicklung rasant wachsenden Bildungsbedürfnissen zu entsprechen und berufliche wie allgemeine Schulbildung für ihre Bürger anzubieten. Obwohl erst 1919 die allgemeine Schulpflicht in die Verfassung Finnlands aufgenommen und 1921 eingeführt wurde, hatte Finnland bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die niedrigste Analphabetenquote der Welt, nämlich ganze 3,8 Prozent. Bildung, vor allem Lesen besitzt in Finnland seit eh und je einen hohen Stellenwert. Wohlhabende Fabrikbesitzer richteten bereits im 19. Jahrhundert für ihre

Arbeiter Lesestuben ein, in denen Literatur vorgetragen und besprochen wurde. Auch die Erlaubnis zum Heiraten erhielt man im Norden nur, wenn der betreffende Kandidat des Lesens mächtig war.

Ohne die Geschichte ausführlicher beleuchten zu können, zeigt sich, dass darüber hinaus Finnland einen relativ hohen sozial-kulturellen Zusammenhalt seiner Bevölkerung aufweist. Daran ändert auch die Zweisprachigkeit (eigentlich verweisen die Materialien über Finnland auf Dreisprachigkeit: Finnisch, Schwedisch und Samisch als Sprache der Ureinwohner, die in einigen Schulen im Norden voll anerkannte Unterrichtssprache ist) nichts. Bildung galt immer als ein Gut, das allen gehört, und mit dem sich soziale Karrierechancen für alle Schichten des Volkes verbanden. Beim Bummel durch kleinere Orte, selbst in der Nähe von Helsinki, in der Metropole, fällt einem Gast aus Deutschland heute noch sofort auf, dass soziale Unterschiede wie hier nicht bestehen, alles etwas bescheidener daherkommt, die Reichen nicht so reich und die Autos nicht so neu und blitzblank sind. Dafür aber die Schulen.

Bis Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre bestand in Finnland eine allgemeine sechsjährige Volksschule. Vier Jahre lang hatten alle finnischen Kinder diese Volksschule zu besuchen. Danach wechselte ein Teil in die Oberschule, die aus fünfjähriger Mittelschule und dreijähriger gymnasialer Oberschule bestand. Die Schulpflicht umfasste sechs Jahre und war mindestens in der Volksschule abzuleisten. Das Abitur wurde nach 12 Jahren abgelegt.

Gegliedertes Schulwesen in Finnland

Strukturen stießen an ihre Grenzen, wurden zum Hemmnis für Entwicklung – Aufteilung der Schülerschaft auf zwei Bildungswege wurde vor allem im Norden uneffektiv – Zweigeteiltes Schulwesen drohte, soziale Differenzierung zu vertiefen und zu zementieren

Es ist nicht verwunderlich, dass das Bildungswesen in dieser Form den Anforderungen der sich dynamisch entwickelnden finnischen Wirtschaft nicht mehr entsprechen konnte, auch die persönlichen Bildungserwartungen kamen mit den Angeboten mehr und mehr in Konflikt, so wurde außerhalb des auf das Abitur gerichteten Oberschulbereichs keine Fremdsprachenausbildung regulär angeboten. Für Finnen ein erhebliches Handicap, das bis heute nachwirkt. Ein zweites Problem trat hinzu: Im dünnbesiedelten Norden wurde es zunehmend schwieriger und uneffektiv, die eh schon geringe

Schülerzahl noch auf zwei Schulformen aufteilen zu müssen. Drittens spiegelte das zweigeteilte System in der Tat auch in Finnland mehr und mehr eine soziale Differenzierung wider und vertiefte sie. Das barg Konfliktstoff für die traditionell auf Ausgleich bedachte finnische Gesellschaft.

Nach heftigen politischen Auseinandersetzungen um ein zukunftsfähiges Schulwesen in Finnland entschied das Parlament schließlich 1968, einheitliche Schulformen bis zur 9. Klasse zu schaffen, in denen eine 9-jährige allgemeine Schulpflicht absolviert wird. Zugleich wurden weitreichende Beschlüsse zur Erhöhung der Qualität schulischer Bildung gefasst. Besonderen Wert legte man auf eine Profilierung der Sprach- und vor allem der Fremdsprachenausbildung. Eine wichtige, relativ frühe Erkenntnis im Lichte immer deutlicher zu Tage tretender Internationalisierungsprozesse.

Es wurde ein umfangreicher *inhaltlich* orientierter Reformprozess eingeleitet. In den letzten Jahren spielt die Informations- und Kommunikationstechnik eine große Rolle. Finnlands Schulen sind in dieser Frage vorbildlich ausgerüstet und »vernetzt«. In den Jahren nach der grundlegenden Schulreform ist eine deutliche Bildungsexpansion zu verzeichnen, die Zahl der Jugendlichen mit Abitur, die Zahl der Studierenden an den Universitäten, neugegründeten Fachhochschulen und weiteren tertiären Bildungseinrichtungen, das lebenslange Lernen haben deutlich zugenommen.

Kernaussagen zum Bildungswesen in Finnland aus aktueller Sicht

*Stabilität über 30 Jahre – Bildung hat hohe Priorität in der ganzen Gesellschaft – Die Lehrerin oder der Lehrer zählt etwas
– Das Pädagogische dominiert in der Schule*

Erstens: In Finnland herrscht ein weitgehend stabiler Konsens über alle relevanten politischen Kräfte zur grundlegenden Struktur und zur strategischen Zielstellung des finnischen Bildungswesens. Auch von Vertretern des öffentlichen Lebens wurde uns mehrfach bestätigt, dass keine gesellschaftliche kontroverse Debatte über diese Grundfragen stattfindet. Das hat zur Folge, politische Diskussionen zur Bildung blockieren sich nicht gegenseitig und können ergebnisorientiert geführt werden. Weiterhin konnte ich einen hohen Grad der Identifizierung mit dem Bildungssystem bei den Lehrerinnen und Lehrern beobachten. Das heißt nicht, dass es keine Kritik gäbe, dass man sich etwa nicht über Defizite bewusst wäre. Einige werde ich später noch exemplarisch beleuchten.

Zweitens: In Finnland haben Bildungsaufgaben hohe Priorität. Die heutige finnische Gesellschaft, wie wir sie im Herbst 2002 kennen lernen konnten, gibt sich modern, Wissenschaft, Bildung und technischer Fortschritt haben einen hohen Rang und einen guten Ruf. Nach erheblichen wirtschaftlichen Belastungen im Gefolge des Zusammenbruchs des Ostblocks und vor allem der Sowjetunion, mit der Finnland wirtschaftlich eng verbunden war, setzen die Finnen verstärkt auf Informations- und Kommunikationstechnik. Konzerne wie Nokia wurden zu nationalen Symbolen für Aufschwung und Zukunft. Das Ziel, Finnland zu einer Gesellschaft zu entwickeln, in der jede und jeder die mit Informations- und Kommunikationstechnik verbundenen Potentiale für sich voll erschließen kann, hat, wie man das auch immer bewerten will, Eingang in die finnische Verfassung gefunden. Die Anstrengungen des Staates auf diesem Gebiet sind erheblich.

Das finnische Bildungswesen ist orientiert an Chancengleichheit, den Anforderungen der Informations- und Kommunikationsgesellschaft und an der Fähigkeit, an einem lebensbegleitenden Lernprozess teilzunehmen. Diese Aufgaben werden von der Gesellschaft weitgehend als entscheidend anerkannt. Bildung und Erziehung werden nach wie vor weithin als Wert an sich verstanden und nicht so stark wie anderswo gebrochen an Kriterien, die ein unmittelbares »Nützlichkeitsdenken«, sei es aus individueller oder gesellschaftlicher Sicht, widerspiegeln. Schulen und Kindergärten sind hervorragend personell und materiell ausgestattet, mit den Ressourcen wird sorgsam umgegangen, eine stete Modernisierung wird trotz schwindender finanzieller Spielräume gesichert.

Das alles geschieht zum Großteil in kommunaler (lokaler) Verantwortung ohne »harte« zentrale Standardvorgaben. Die traditionelle Verantwortlichkeit der Gemeinden für allgemeine und berufliche Bildung wurde in der modernen finnischen Gesellschaft nicht aufgehoben. Die neuen Reformprozesse zielen im Gegenteil auf eine konsequente Dezentralisierung der Entscheidungen über die konkrete Unterrichtsgestaltung bis hin zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung in den Lehrprogrammen der Schulen und den pflichtgemäß zu entwickelnden Schulprofilen.

Bildung nimmt nach wie vor in der gesellschaftlichen wie individuellen Werteskala einen vorderen Platz ein. Auffällig waren Lernbereitschaft und Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen, eine deutlich größere »Ausgeglichenheit« und »Ruhe« als man sie bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland gemeinhin beobachten kann. Auf die Lernmotivation wirken offenbar zwei wichtige Faktoren ganz entscheidend:

- Es gibt aufwendige vorschulische Angebote, die auf soziale Kompetenzen, vor allem aber auf Wissbegierde zielen und in der Unterstufe kontinuierlich weiterentwickelt werden.
- Die finnischen Jugendlichen wissen um relativ sichere Chancen auf eine solide Berufsausbildung. Mangel an Berufsausbildungsplätzen gibt es nicht, allerdings ist das System nicht »dual«. Ausbildungsplätze, die mit einem Lehrvertrag mit einem Unternehmen verbunden sind, sind die absolute Ausnahme, ihr Umfang liegt bei höchstens 10% der Gesamtausbildungsplatzzahl.

Drittens: Das pädagogische Fachpersonal genießt hohe Autorität und kann sehr selbständig den pädagogischen Prozess in Schulen und Kindertagesstätten gestalten. Schule verfügt in Finnland über eine weitreichende Autonomie. Das bewirkt, dass erforderliche Entscheidungen im Interesse der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auch wirklich getroffen werden können. Man gewinnt den Eindruck, dass das, was notwendig und vernünftig ist, auch umgesetzt werden kann.

Obwohl in der Öffentlichkeit die Einbeziehung der Eltern in die Bildungsprozesse als wichtige Aufgabe immer hochgehalten wird, habe ich bei den Besuchen keine Indizien dafür gefunden, dass es starke Mitwirkungsgremien von Schüler- und Elternschaft geben könnte. Die Antworten vor Ort blieben hier eher allgemein (diese Feststellung mögen mir alle engagierten Schüler- und Elternvertreter nachsehen, die es in Finnland gewiss auch gibt). Vielmehr spürte ich, dass es Konsens zu sein scheint, in die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte nicht einzugreifen.

Die Öffentlichkeit gestaltet ihren Einfluss auf Schule und Kindereinrichtungen über die kommunalen Volksvertretungen. Bei den kommunalen Schulträgern liegt die Verantwortung für die inhaltliche, personelle und sächliche Schulentwicklung, auch die Entwicklung der Kindertagesstätten. Lokale staatliche Schulaufsicht ist abgeschafft. Schulaufsicht wird nur zentral über das Zentralamt für Unterrichtswesen ausgeübt. Zu ihr gehören ein Evaluations- und Qualitätssicherungssystem sowie das System der Lehrerweiterbildung.

Standards und Vorgaben sind national einheitlich und nur auf wesentliche Eckpunkte orientiert. Die Rahmenvorgaben werden vom Präsidenten der Republik bestätigt und tragen öffentlichen Charakter. Es wird großer Wert darauf gelegt, dass sie in einer allgemein verständlichen Sprache abgefasst und so von jedermann nachzuvollziehen sind. Zielorientierung ist ein Kompetenzspektrum, das im letzten Schuljahrgang der Mittelstufe (9. Schuljahr-

gang) im Leistungsfeld der Note 8 nach der zehnstufigen Zensurenkala erreicht sein soll. Dies ist ausdrücklich kein Lehrplan und kein Katalog über Faktenwissen. Es finden regelmäßige nationale anonymisierte Tests statt, deren Auswertung schulbezogen intern rückgemeldet wird, und zwar mit ausführlichen Hinweisen und Anregungen über die Schulentwicklung. Jährlich werden bestimmte Schulen als Stichprobe von der Unterrichtsverwaltung für die Evaluation ausgewählt. Schulen können sich auch freiwillig melden. Die Schulen sind daran echt interessiert. Es finden sich immer zahlreiche Kandidaten.

Viertens: Das »Pädagogische« hat in der Schule großes Gewicht, Schule wird bewusst mehrdimensional, in der ganzen Komplexität des pädagogischen und sozialpädagogischen Prozesses, gesehen. Überall wurde deutlich, dass es ein großes Bemühen um das einzelne Kind, seine optimale Förderung und Erziehung gibt. Kinder werden ernst genommen. Ein gut ausgestattetes System zielstrebiges allseitiger Förderung ist an den Schulen und Kindergärten etabliert. Vor allem die Förderung von Kindern mit verschiedenen Problemlagen, mit Lerndefiziten oder Behinderungen wird mit großem Aufwand und hoher Professionalität betrieben. Im Grunde kann kein Kind »durchfallen«.

Das liegt offenbar auch an der Art und Weise, wie die Profession des Lehrers oder der Lehrerin verstanden wird. Er, natürlich auch sie, fühlt sich *verantwortlich* für die anvertrauten Kinder – ohne Wenn und Aber. Ein Verweisen auf die Verantwortung des Elternhauses, der »Gesellschaft« oder auf die vermeintliche »Null-Bock-Stimmung« der Jugend gibt es kaum. Lehrerin oder Lehrer, die Schule muss damit fertig werden, selbst wenn sich alle anderen zurückziehen – und sie tut es.

Dazu stehen unterschiedlich ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung. Zu jedem Schulteam gehören neben den eigentlichen Lehrkräften Psychologen, Gesundheitsberater, Sozialpädagogen, speziell ausgebildete Sonderpädagogiklehrkräfte, Schulassistenten. Darüber hinaus stehen Ärzte und andere Fachkräfte zur Konsultation bereit. Das pädagogische Personal an Schulen setzt sich mithin nicht allein aus Lehrerinnen und Lehrern zusammen, sondern ist nach spezifischen Aufgaben flexibel und breit gefächert. Das erlaubt es den Lehrerinnen und Lehrern, sich voll auf den Unterricht zu konzentrieren. Besondere Förderung geschieht oft parallel oder durch besondere Zuwendung im Unterricht selbst, z. B. durch Schulassistentinnen. Die Teams arbeiten eng zusammen. Viele Fachkräfte verbleiben auch am Nachmittag in den Schulen, so ist eine gute Abstimmung gewährleistet, es werden gemeinsam pädagogische Fragen beraten und Projekte vorbe-

reitet. Überhaupt sind die Beratungen der Kollegien vor allem pädagogisch geprägt. Eine recht dichte Abfolge gewährleistet, dass Problemfälle frühzeitig erkannt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. Insgesamt ist der Einsatz des Personals hoch.

Spricht man vom Selbstverständnis der Lehrerschaft in Finnland, darf ihre Maxime, Kinder müssen sich in Schule wohlfühlen, Geborgenheit empfinden, nicht unerwähnt bleiben. Sie wird wirklich ernst genommen. Kommt man in eine Schule oder spricht man mit Schülerinnen und Schülern, spürt man das deutlich.

Die Lehrerausbildung ist auf einen vorrangig pädagogisch orientierten Schulprozess gerichtet. Die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ist als »Klassenlehrer« ausgebildet. Für die Mittel- und Oberstufe und die Berufsschule werden Fachlehrer ausgebildet. Das Lehrerstudium ist universitär und endet mit dem Magisterabschluss. Mit der Anlage der Lehrerausbildung korrespondiert auch die starke sprachliche und humanistische Ausrichtung der Schulbildung einschließlich in der Sekundarstufe II.

Von Finnland lernen

Innere Differenzierung und individuelle Förderung – Personalausstattung, die den komplexen Aufgaben von Schule entspricht – Der Start in's Lernen an der Schule – Überschaubare, nachvollziehbare, einheitliche Bildungsstandards

Mir ist es an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass weder die PISA-Studie noch andere wissenschaftliche Untersuchungen den Schluss zulassen, dass es etwa direkte, lineare Ursache-Wirkung-Beziehungen monokausaler Art für die guten Ergebnisse der Finnen und auch anderer Länder in den verschiedenen Tests gibt. Das gleiche gilt natürlich für die problematischen Ergebnisse. Vielmehr sind sich fast alle Wissenschaftler darin einig, dass komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge, Traditionen und auch aktuelle tief eingreifende soziale Dynamiken den Bildungserfolg und die Effektivität des Schulwesens bestimmen. Dennoch möchte ich mit aller gebotenen Vorsicht einige Schlussfolgerungen hervorheben, die man aus dem finnischen Schulwesen für uns meines Erachtens ziehen kann. Ich sehe sie vor allem in folgenden Richtungen:

Erstens: Das Prinzip der Differenzierung im weitgehend einheitlichen »System« und der individuellen Förderung vor allem in der Grund- und

Mittelstufe scheint mir ein wichtiger Eckpfeiler für die gemessenen günstigen Ergebnisse in Finnland zu sein. Die mindestens in den Ballungsgebieten zur Verfügung stehenden verschiedenen Schulprofile in Verbindung mit der freien Schulwahl erlauben eine neigungs-, interessen- und am persönlichen Bedarf orientierte Wahl des Bildungsgangs, ohne durch hierarchisch zueinander versetzte unterschiedliche Schulformen ein soziales Statusproblem zu erzeugen und Karrieremöglichkeiten von vornherein einzuschränken (z. B. durch ein nach Schulformen eingeschränktes Bildungsangebot). Die Differenzierung muss sich in der pädagogischen Arbeit innerhalb der Einzelschule fortsetzen. Sie ist auf die Individualität von Lernprozessen gerichtet und konsequent am Kind orientiert. Hier gibt es bei uns entscheidende Defizite, die überwunden werden müssen.

Zweitens: Die differenzierte, auf die komplexen pädagogischen Aufgaben zielgerichtete Personalausstattung sollte für unsere Verhältnisse und Aufgabenstellungen näher geprüft werden. Der Personalaufwand an unseren Schulen ist offenbar zu niedrig veranschlagt. Dabei geht es nicht schlechthin um mehr Lehrerinnen und Lehrer (die durchschnittliche Klassenfrequenz in Finnland ist zwar mit 19,4 deutlich niedriger als in Deutschland insgesamt, wo sie 24,1 beträgt, mit den neuen Bundesländern aber durchaus vergleichbar, so haben wir in Sachsen-Anhalt eine durchschnittliche Klassenfrequenz über alle Schulformen von 18,9 davon in Sekundarschulen 21,3), sondern um eine an den komplexen Aufgaben von Schule orientierte differenzierte Bereitstellung von hochqualifiziertem Fachpersonal verschiedener Profession. Die Beschäftigung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an Schulen in Deutschland ist hier ein bescheidener Ansatz, der leider offenbar über den Status eines Keimlings nicht hinauszukommen scheint. Der hierzulande oft anzutreffende, zwar grundsätzlich richtige, Verweis auf die Verantwortung der Familie, verbunden mit der Aufforderung, Schule solle sich auf Unterricht und Wissensvermittlung konzentrieren, erscheint mir im Lichte der finnischen Erfahrungen und der dort erzielten Ergebnisse wie der realen Lage bei uns eher kontraproduktiv.

Drittens: In der Gestaltung vorschulischer Förderungs- und Bildungsprozesse sollten wir nach Skandinavien schauen. Der Bildung im Kindergarten wird derzeit in Deutschland große Aufmerksamkeit gewidmet. Wenn manche Motivation für dieses Interesse auch kritisch zu hinterfragen ist, so verbinden sich mit der Tatsache doch nicht geringe Chancen, diesen offenbar wichtigen Bildungsabschnitt besser zu gestalten. Wir sollten es dabei

vermeiden, »Kinder auf Schule zu trimmen«. Das Wecken von Neugier und Wissbegierde, soziale Kompetenzen gehören in den Mittelpunkt. Auf klassischen »Unterricht« mit »Fächereinteilung« im vorschulischen Teil wird in Finnland weitgehend verzichtet. Das Spiel und das Sammeln von Erfahrungen durch eigenes »Welt-Be-Greifen« stehen im Zentrum.

Ich hielt es in diesem Zusammenhang interessant, dass in Finnland ein im europäischen Rahmen eher spätes Einschulungsalter mit 7 Jahren kaum Sorge bereitet. Dadurch, dass de facto niemand sitzen bleiben muss, wird bis zum Ende der Mittelstufe die Altersdifferenz z. B. zu Deutschland längst wieder aufgeholt.

Viertens: Es gibt überschaubare und öffentlich nachvollziehbare Bildungsstandards (Bildungsziele). Mit dem Nationalen Rahmencurriculum – und somit auch mit einem wichtigen Auftrag von Schule – kann sich die finnische Öffentlichkeit identifizieren. Bei uns scheint mir dieses Vertrauen, dass in Schule etwas Sinnvolles und Notwendiges passiert, oft genug – oft wahrscheinlich auch mit gutem Grund – gestört. Aber daraus resultieren m. E. viele Bildungsprobleme. Schritte, die geeignet sind, breite Zustimmung für die Bildungsprozesse in Schule zu erlangen, können sich auch auf die Ergebnisse von Allgemeinbildung positiv auswirken. Außerdem kann nur auf diesem Wege eine öffentliche Bildungsdebatte über Bildungsinhalte stattfinden, die dringend erforderlich ist.

Unsere finnischen Kolleginnen und Kollegen haben auch Probleme

Vor allem Kolleginnen und Kollegen vom Linksbündnis im finnischen Parlament erhellten auch Probleme im finnischen Bildungswesen. Mir liegt hier jede Kritik fern, aber für eine sachliche Beurteilung der Situation sollte man auch über Schwierigkeiten nicht schweigen.

Erstens: Auch in Finnland bekommt die bisher Identität stiftende bildungsbewusste Bürgergesellschaft Risse. In einigen Bereichen ist die Wahlbeteiligung auf unter 48 Prozent gesunken. Die Probleme mit der Jugend gibt es zunehmend. Beklagt werden Werteverlust und für Finnland ein wichtiges Problem: Mehr und mehr Jugendliche achten nicht mehr wie bisher die Autorität der Erwachsenen und traditionelle kulturelle Bindungen. Ob hier eine im Grunde negative Bewertung wirklich angebracht ist, bliebe noch genauer zu hinterfragen. Wenn Finnland auch nach wie vor ein Land ist, wo

man auf Schritt und Tritt in den Schulen und Kindereinrichtungen Lernfreude spürt, machen die finnischen Kollegen in Wissenschaftseinrichtungen und Unterrichtsbehörden nachlassende Lernmotivation aus. Bis zu 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler in einzelnen Jahrgängen müssen Risikogruppen zugeordnet werden, die allerdings weitgehend erfolgreich während des Schulbesuchs »aufgefangen« und an solide Leistungen herangeführt werden können. Aber nach der neunjährigen Schulpflicht taucht eine Gruppe von um die 10 Prozent des Jahrgangs weder an einer gymnasialen Oberstufe noch einer berufsbildenden Schule auf. Über diese Jugendlichen ist wenig zu erfahren, zu den Gewinnern der Entwicklung werden sie nicht zählen.

Zweitens: Die Finanzierung des vor allem personalaufwendigen Bildungswesens wird schwieriger. Finnland gibt zwar gemessen am Brutto-Sozialprodukt deutlich mehr für die Bildung aus als Deutschland, vor allem in der grundlegenden Bildung, was sich ja auch auszahlt, dennoch: Die Gesamtschulen sind in permanenten Finanzproblemen. Wegen deutlich höherer Anforderungen waren sie von Anfang an teurer als die 6-jährigen Volksschulen und die Oberschulen. Wurde noch vor Jahren die Mitfinanzierung des Schulwesens durch den Staat an den tatsächlich in den Kommunen entstehenden Kosten orientiert, sind seit einiger Zeit Pauschalen, die vor allem von den Schülerzahlen an den Schulen abhängen, festgelegt. Die Investitionskostenzuschüsse bemessen sich an der Steuerkraft der Kommunen. Das schafft eingedenk freier Schulwahl einen Konkurrenzdruck unter den Schulen und ist geeignet, künftig soziale Differenzierungen zwischen entwickelten und weniger entwickelten Regionen zu schaffen, die bisher nicht festzustellen waren. Es besteht ein Bildungsgefälle zwischen »Nord« und »Süd«. In wie weit dies allerdings allein auf die unterschiedliche Finanzkraft der Kommunen zurückzuführen ist oder ob ggf. auch die extrem kleinen Schuleinheiten im Norden pädagogische Probleme aufweisen, konnte ich bisher nicht erfahren.

In gewisser Weise ist mit schwindendem Geld auch die *Motivation der Lehrkräfte latent gefährdet*. Da die Kommunen ihr Gehalt festlegen, spüren sie die Finanznot direkt. Trotz ihres gesellschaftlichen Ansehens verdienen die finnischen Lehrerinnen und Lehrer relativ wie absolut deutlich schlechter als z. B. deutsche. Die hohe Personalausstattung wird auch durch niedrige Gehälter erkaufte. Hinzukommen recht harte Arbeitsbedingungen, eine lange Präsenzpflcht in der Schule und – außer bei dem Schulleiter – nur ein sehr lockerer Kündigungsschutz. Lehrkräfte werden nach Bedarf eingestellt, das

führt zu einem extrem niedrigen Unterrichtsausfall aber eben auch zu einer recht hohen mindestens zeitweiligen Lehrerarbeitslosigkeit. Die Folge ist schon jetzt, dass vorrangig Frauen in diesem Beruf zu finden sind. In der Tendenz zeichnet sich ab, dass auch die Zahl der Studienbewerber insgesamt für den Lehrerberuf rückläufig sein wird.

Schließlich werden *drittens* Probleme in der Bildungsarbeit an den Schulen direkt deutlich. Paradoxe Weise muss sich seit der Mitte der 90iger Jahre das Zentralamt für Unterrichtswesen in Helsinki mit wachsenden Defiziten bei der Beherrschung der Muttersprache beschäftigen. Vor allem wird mit großer Sorge beobachtet, dass zwar durchaus gelesen wird, aber nur wenig »Literatur«. Eine Studie besagt, dass in der letzten Klasse der Gesamtschule (9. Schuljahrgang) 43 Prozent der Schüler im Jahr kein einziges Buch lesen. Das hat auch etwas mit Allgemeinbildung zu tun. Hier werden Anstrengungen unternommen. Das Fach Muttersprache heißt jetzt »Muttersprache und Literatur«, auch Projekte wie Lese-Finnland werden aufgelegt.

Noch ein Problem bewegt in diesem Zusammenhang die finnischen Kollegen: Ihren Schülerinnen und Schülern wird zwar eine sehr gute Lesefähigkeit bescheinigt, internationale Vergleiche zeigen aber, dass den jungen Finnen das Bilden einer eigenen Meinung und das Äußern von Kritik schwer fällt. Das Gelesene wird zwar exakt aufgenommen aber offenbar unzureichend geistig »verarbeitet« – vielmehr schlicht geglaubt. Hierarchien und Autoritäten spielen im Denken denn doch (noch) eine große und leider auch zum Teil lähmende Rolle – eine erhebliche Herausforderung an das Bildungswesen und die Gesellschaft insgesamt.

Während das Leistungsspektrum – so auch die Aussage von PISA – auf hohem Niveau gut ausgeglichen ist, ist die in den grundlegenden Richtlinien der finnischen Bildungspolitik geforderte Gleichstellung der Geschlechter im Spiegel der Bildungsergebnisse nicht gelungen: Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich des Leistungsniveaus besonders in der Lesefähigkeit liegt international an der negativen Spitze. Und zwar sind die Mädchen um Längen besser als die Jungen (allerdings liegen die »schlechten« finnischen Jungen immer noch über dem deutschen Gesamtdurchschnitt). Es ist im übrigen interessant, dass in allen modernen Ländern heute die Mädchen besser von den institutionellen Bildungsangeboten profitieren können als Jungen. Auf die Dauer kann das m. E. zu einem erheblichen sozialen Problem auswachsen.

Weiter kommen finnische Bildungsexperten zu dem Schluss, dass auf der Basis der soliden Ergebnisse in der »Breite« und geringer Zahl von

»Bildungsversagern« das Potential für Spitzenleistungen bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist. Sie führen das darauf zurück, dass sich die Bemühungen von Schule ungleich mehr auf jene richten, die zurückzubleiben drohen, als es ihr gelingen würde, für besondere Fähigkeiten und Leistungen genügend Herausforderungen und Fördermöglichkeiten zu schaffen.

Die Schulprofile zeigen zum Teil eigenartige Wirkungen: In unterschiedlichen Profilen bilden sich teilweise signifikante Leistungsunterschiede in den Testverfahren zur Evaluation heraus. Das könnten Schatten einer erneuten Schulgliederung nach anderen Prinzipien sein. Dem soll durch verbesserte Qualitätssicherung und einer gewissen Einschränkung bei der Freiheit zur Profilausbildung entgegengetreten werden.

Schließlich wird in Finnland weiter an der Ausgewogenheit der Allgemeinbildung gearbeitet. Mathematik und Naturwissenschaften sind vor allem wegen des großen Aufwandes, der für die sprachliche Ausbildung getrieben wird, unterbelichtet. Das soll geändert werden. Sorgen bereitet auch das allzu offene Wahlsystem zwischen den Kursen in den gymnasialen Oberstufen. Mangelndes Grundlagenwissen wird an den Universitäten und Fachhochschulen beklagt. Hier will man in den nächsten Jahren »Stäbe einziehen«, die ein Grundgerüst der Allgemeinbildung sichern sollen. Nur am Rande ist zu erwähnen: Sorgenfalten beim Sportunterricht, Bewegungsmangel und die daraus folgenden Probleme machen sich auch hier unter der Jugend breit.

Ich möchte meine Analyse mit der Aufforderung enden, mit konkreten politischen Schritten in die Bildungsreform in Deutschland mit einzugreifen, durch Schritte, die von den Realitäten und gegebenen politischen Spielräumen ausgehen und zugleich geeignet sind, sie zu erweitern. Ohne Zweifel ist ein Bildungswesen mit einem großen Tanker zu vergleichen, sein Kurs ist von jetzt auf gleich nicht zu verändern. Das braucht langen Atem, auch Gelassenheit. Aber das Leben auf dem Tanker muss dennoch täglich neu gestaltet werden und es sollte mehr Freude machen, mitzufahren. Ein Blick zu unseren skandinavischen Nachbarn lohnt dabei.

Der am 10. Oktober 2003 von der Kultusministerkonferenz vorgestellte »Bildungsbericht für Deutschland«, der am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung erarbeitet wurde, macht auf die Gefahren für den Fortgang der Bildungsreform nachdrücklich aufmerksam. Und noch eines erscheint mir wichtig: Gerade mit dem letzten Teil meiner Ausführungen wollte ich verdeutlichen, dass es Bildungsprobleme und

-defizite gibt, die offenkundig in allen modernen Gesellschaften mehr oder minder auftreten. Sie müssen weiter auch bei uns Beachtung finden. Ihre internationale Verbreitung lässt den Schluss nahe liegen, dass ihnen allein weder mit mehr Geld noch mit günstigeren Strukturen (was das auch immer sein mag) im institutionellen Bildungswesen beizukommen ist.

LITERATURHINWEISE

- Unterrichtsministerium der Republik Finnland: Das Finnische Bildungssystem. Helsinki 1999;
- Unterrichtsministerium der Republik Finnland: Das Finnische Bildungssystem, Berufliche Bildung. Helsinki 1999;
- Jukka *Sarjala*, Generaldirektor Nationales Erziehungsministerium: Das Finnische Erziehungsmodell. Informationsschrift. Helsinki 2002;
- Hans *Döbert* / Wolfgang *Hörner* / Botho von *Kopp* / Wolfgang *Mitter* (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneiderverlag Hohengehren 2002;
- Jan *Prucha*: Finnland. In: Trends in Bildung international. Nr. 1 vom Dezember 2001: Die ersten Drei: Die Bildungssysteme der »Klassensieger« der PISA-Studie »Leseleistung«. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online-Magazin;
- Leena *Itkonen*: Finnen Weltmeister im Lesen. Was steckt hinter diesem Erfolg? und Fällt Finnen das Argumentieren schwer? In: Universitas Helsinkiensis Nr. 1/2002;
- Jukka *Sarjala*: Differences in quality of teaching alarm top education official. In: Helsingin Sanomat. International Edition vom 13. Mai 2002. Online-Ausgabe;
- Ritva *Jakku-Sihvonen* u. a.: Evaluation and outcomes in Finland – main results in 1995 – 2002. National Board of Education. 2002;
- Thelma von *Freymann*: Warum ausgerechnet Finnland? Anmerkungen zu den finnischen PISA-Ergebnissen. In: Sonderdruck »PISA 2002«. Hrsg: Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V. Mai 2002.

Weiterhin habe ich auf die Ergebnisse einer *Anhörung des Fachausschusses für Bildung und Wissenschaft im Landtag von Sachsen-Anhalt* am 29. Januar 2003, Expertenanhörung zu den Ergebnissen der Pisa-Studie und der Pisa-E-Studie, zurückgegriffen, hier insbesondere auf die Beiträge von

Prof. Dr. Aila-Leena Matthies (Magdeburg, Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen) und Thelma von Freymann (Diekholzen, bis 1995 Mitglied des Instituts für angewandte Erziehungswissenschaft und allgemeine Didaktik an der Universität Hildesheim).

Die wichtigsten Quellen für meinen Vortrag sind die *Gespräche im Rahmen der Studienreise*. Das Reiseprogramm umfasste:

- den Besuch von Kindertagesstätten und Vorschuleinrichtungen (an Schulen und in Kindereinrichtungen) in klein- und großstädtischen Räumen (Gemeinde Halikko, Stadt Vantaa, Stadt Helsinki) einschließlich Hospitationen und Gesprächen mit den Leitungen,
- den Besuch von Schulen aller Schulstufen in klein- und großstädtischen Räumen (Gemeinde Halikko Gesamtschule 1.–6. Klasse, Stadt Vantaa Gesamtschule, Stadt Vantaa Gymnasium) einschließlich Hospitationen und Gesprächen mit den Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrern,
- den Besuch der Universität Helsinki, Institut für Lehrerbildung, Direktor Vejo Meisalo,
- den Besuch der Fraktion des Linksbündnisses im Parlament der Republik,
- den Besuch einer kommunalen Schulverwaltung in einem Landkreis, (Gemeinde Halikko, Kommunalverwaltung),
- den Besuch des Zentralamtes für Unterrichtswesen (Opetushallitus), Präsident des Zentralamtes Jukka Sarjala,
- sowie Gespräche mit Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens anlässlich des Empfangs des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland zum Tag der Deutschen Einheit.

Information zu den besuchten Kommunen:

Vantaa: Satellitenstadt von Helsinki, 180 000 Einwohner; Halikko: 130 km nördlich von Helsinki, 9 200 Einwohner

SIEGFRIED KIEL

Schulnetzentwicklung und -planung
Vorstellungen und Realitäten
(das Beispiel Halle an der Saale)

Nachdem ich mich zu DDR-Zeiten und auch in der ersten Hälfte der neunziger Jahre mehr oder weniger intensiv mit Hochschulpädagogik und Hochschulpolitik, partiell auch mit Erwachsenenpädagogik, beschäftigt habe, hat sich aufgrund der Lebensumstände und Wirkungsmöglichkeiten mein Aktionsfeld verändert. Gleichwohl ich die Absicht habe, zu gegebener Zeit zu meinen hochschulpädagogischen »Wurzeln« zurückzukehren, stehen heute Fragen der Schulentwicklung im Zentrum meiner Aktivitäten. Die Begründung ist schnell genannt: Ich bin seit 1994 Mitglied des Stadtrates der Stadt Halle und seitdem vor allem mit bildungspolitischen (sprich: schulpolitischen) Fragen befasst, verstärkt seit 1999, als ich zum Vorsitzenden des Bildungsausschusses des Stadtrates gewählt wurde. Seit neun Jahren kenne und erlebe ich den Konflikt zwischen dem Streben, linke bildungspolitische Ziele ein Stück weit mit verwirklichen zu wollen – ich nenne das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern über die Klassenstufe 4 hinaus (bis Klasse 6 oder 8) –, und einer (in der jüngsten Vergangenheit verstärkten) weitgehend konservativ geprägten Schulpolitik und Schulrealität, die auf frühzeitige Selektion von Kindern setzt und damit auf eine frühzeitige Kanalisierung von Lern- und Lebenschancen.

Nachfolgend soll versucht werden, diesen Konflikt am Beispiel von Schulentwicklung etwas zu erhellen. Dabei werde ich erstens nicht über diese Entwicklung als solche sprechen und schon gar nicht nach dem Vollständigkeitsprinzip vorgehen, und zweitens versuchen, dem von mir bevorzugten Ansatz einer Sicht »von unten«, d. h. auf die Akteure von Schulentwicklung, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrer, zu folgen. In drei Punkten sei dies verdeutlicht

Erstens: Wenn über Veränderungen in der Schullandschaft die Rede ist, geschieht dies sehr oft mit dem Verweis auf zurückgehende Schülerzahlen, auf veränderte bildungsrechtliche Prämissen, auch auf wirtschaftliche

Zwänge. Kaum oder viel zu wenig wird danach gefragt, was Schulschließungen oder -fusionen für Kinder und Jugendliche (und deren Eltern) bedeuten. Aber jede Veränderung dieser Art bedeutet einen Eingriff in ihren Alltag. Nun könnte man zwar sagen, dass Veränderungen und Wandlungen im Leben etwas Normales darstellen – auch der Schulwechsel gehört dazu, aber es ist ein Unterschied, ob z. B. infolge von Umzug eine andere Schule besucht wird, evtl. an einem anderen Ort, oder ob Kindern auf administrativem Weg, sozusagen »von oben«, ihre Schule genommen wird. Bei Schließungen oder Fusionen von Schulen ist m. E. immer mit zu überlegen: Welche Konsequenzen sind damit für die Kinder und Jugendlichen verbunden? Wie verändern sich die Bedingungen für ihr Lernen und ihre Persönlichkeitsentfaltung, verbessern oder verschlechtern sich z. B. die materiellen Bedingungen an der neuen Schule im Vergleich zur bisher besuchten? Werden diese Wege künftig sicherer oder gefährvoller (eine Frage, die vor allem Eltern im Grundschulbereich bewegt)?

Schule ist für Kinder und Jugendliche nicht nur ein Ort des Lernens, sondern – in der Praxis natürlich in unterschiedlichem Maße – auch ein Stück Lebens- und Sozialraum. Aus vielen Begegnungen mit ihnen weiß ich: Für nicht wenige Kinder und Jugendliche ist ihre Schule etwas, was für sie einen Wert besitzt, den man auch in Zukunft gesichert sehen möchte. Für den Erhalt ihrer Schule gehen sie – ich habe dies in den letzten Tagen wieder eindrucksvoll in Halle erlebt – auf die Straße bzw. bekunden in und vor den Versammlungsorten ihren Willen und ihr Anliegen.

Fügen wir an dieser Stelle hinzu: Schulen sind, insbesondere in den städtischen Randgebieten, nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für die im Umfeld wohnenden Menschen oftmals wichtige Stätten der Kommunikation, der Begegnung, der Kultur und des Sports. Bricht ein Schulstandort weg, bricht weit mehr weg als die Schule selbst. Ein Stück Identität mit einem Stadtteil, der früher in der Regel eine selbständige Gemeinde war, geht damit verloren. Der Erhalt bzw. die Entwicklung eines auch in der Fläche ausgewogenen Netzes von Schulen (unterschiedlicher Schulformen, auch unterschiedlicher Trägerschaften), das sowohl das Zentrum als auch die Randgebiete umfasst, ist also ein wichtiger Zielpunkt von Schul-, Stadt- und Stadtteilentwicklung.

Zweitens: Schulentwicklungsplanung muss als demokratischer und transparenter Prozess gestaltet werden, in dem die eigentlichen Akteure von Schule, d. h. vor allem Schülerinnen und Schüler (und ihre Eltern), eine wichtige Rolle spielen. Schulentwicklungsplanung darf nicht nur »von oben« durch Ämter und Behörden vorangetrieben, sondern muss auch »von

unten« wesentlich mitgestaltet werden. Die Anhörung von Schulleitern- und Schülerräten sowie Besuche und Gespräche von Abgeordneten vor Ort in den Schulen haben sich aus meiner Sicht als geeignete Wege hierbei erwiesen. Dabei müssen Eltern und Schüler spüren, dass ihnen nicht fertige Lösungen vorgesetzt werden, sondern ihre Meinungen und Vorschläge gefragt sind. Dies ist auch dann wichtig, wenn sich – das ist in der Praxis von Fall zu Fall verschieden – Wünsche bzw. Erwartungen nicht realisieren lassen.

Drittens: Veränderungen in der Schullandschaft vollziehen sich – jedenfalls ist dies in Halle der Fall – sehr häufig in der Form, dass zwei oder mehr Schulen miteinander »fusionieren«. Hierbei darf es nicht »Sieger« und »Besiegte« geben. Es geht um eine gleichberechtigte Vorbereitung und Realisierung von Schulfusionen. Profile und Stärken beider (bzw. aller beteiligten) Schulen sollen zusammengeführt und zum Tragen gebracht werden. Dabei empfiehlt es sich, dass die jeweiligen künftigen Partner – Lehrer, Schüler, Eltern – bereits vor der Fusion miteinander kommunizieren und um Standpunkte und beste Lösungen ringen. Dieses Miteinander ist in Halle vor allem im gymnasialen Bereich teilweise gut gelungen. So sind sich z. B. alle Beteiligten darin einig, dass das künstlerische und fremdsprachliche Profil des Trotha-Gymnasiums »Hanns Eisler«, das auf junge Leute eine beträchtliche Anziehungskraft ausübt, auch in der neuen Schule (Thomas-Müntzer-Gymnasium) zum Tragen kommen muss. Ein zweites Beispiel: Die Praxis des bilingualen Unterrichts am Tor-Gymnasium, das wegen rückläufiger Schülerzahlen keinen Bestand hat, wird am Herder-Gymnasium fortgesetzt. Der Bildungsausschuss des Stadtrates achtet darauf, dass auch unter den Bedingungen von Veränderungen (Reduzierungen) der Schullandschaft wichtige und für die Attraktivität von Schulen charakteristische Profile nicht wegbrechen, sondern möglichst erhalten und in die jeweils neue Schule mitgenommen werden.

Damit ist bereits ein Stück Praxis und Realität von Schulentwicklung angeklungen; aber diese Realität, auf die ich jetzt zu sprechen komme, hat beträchtliche Dimensionen. Dies soll in ebenfalls drei Punkten verdeutlicht werden. *Erstens:* Das Schulgefüge der Stadt Halle (natürlich auch anderswo) ist stark vom Rückgang der Schülerzahlen geprägt. Parallel zum Rückgang der Einwohnerzahl – sie sank seit 1990 um ca. 80 000 auf heute knapp 238 000 – sank in dramatischer Weise auch die Kinder- bzw. Schülerzahl. So sank die Geburtenrate im Vergleich der Jahre 1988 und 1994 von 14,2 auf 5,2 pro 1000 Einwohner. Seit 1996 ist die Geburtenrate, wenn

auch ziemlich »verhalten«, wieder ansteigend. Die Auswirkungen von Geburtenrückgang und Wegzug aus der Stadt haben in den letzten Jahren einschneidend die Grundschulen getroffen; ihre Zahl ist deutlich reduziert worden. Ab dem Schuljahr 2003/04 hat das »Schülertal«, beginnend mit Klasse 5, voll die Sekundarschulen und die Gymnasien erreicht. Zwei Gymnasien und sieben Sekundarschulen (eigentlich neun, es gab »Umorientierungen«) waren in diesem Jahr nicht in der Lage, überhaupt eine Klasse 5 zu bilden; damit ist deren »Aus« weitgehend vorprogrammiert.

Zweitens: Genau in einer Zeit, in der der drastische Rückgang der Schülerzahlen das Gefüge der Schulen erheblich trifft und nicht wenige Schulstandorte in Frage stellt, sind im Land Sachsen-Anhalt schulrechtliche Bestimmungen teils fortgeschrieben, teils neu verfasst worden, die die Situation in der Schullandschaft deutlich verschärfen. Dazu gehört die mit großer Hast praktizierte Wiedereinführung der Aufteilung oder Selektion der gesamten Schülerschaft nach Klassenstufe 4 in die verschiedenen weiterführenden Bildungsgänge. »Verlierer«, wenn man das so sagen darf, sind eindeutig die Sekundarschulen; nur 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler wechselten im Jahre 2003 nach Klassenstufe 4 in diese Schulform (der Vollständigkeit halber: 40 Prozent in das Gymnasium und 20 Prozent in eine Gesamtschule). Durch diese Veränderung sowie weitere rechtliche Schritte – hierzu gehört die bisher nicht erfolgte Einbeziehung der Schülerzahlen der nunmehr deutlich dezimierten Klassenstufen 5 und 6 in die Berechnung der Bestandsfähigkeit von Schulen der Sekundarstufe I sowie die Festlegung von Mindestschülerzahlen für die Aufnahme in die Klassenstufe 5 (diese Zahl beträgt ab Schuljahr 2004/05 für Sekundarschulen 40, für Gymnasien 75) – ist insgesamt eine Situation entstanden, dass die Mehrheit der Sekundarschulen der Stadt Halle nicht fortbestehen kann. Bestanden in Halle in den neunziger Jahren 36, dann 34 Sekundarschulen, so waren es im letzten Schuljahr 25 und heute 21. Im Schuljahr 2008/09, so die Planung der Stadtverwaltung, werden es nur noch neun sein (einschließlich Sportsekundarschule). Seit den neunziger Jahren wird also eine Reduktion auf ein Viertel des früheren Bestandes erfolgen, im Stadtteil Silberhöhe (einschließlich Radewell) gar auf ein Siebentel!

Drittens: Eine weitere Zuspitzung erfährt das Ganze durch eine Veränderungsrichtung, die mit dem Begriff »Haushaltskonsolidierung« bezeichnet wird. Um den defizitären Stadthaushalt – ich verzichte auf eine zahlenmäßige Untersetzung – zu »sanieren«, soll auch der Bereich Schulen seinen Beitrag leisten. Um vor allem Bewirtschaftungs- und Reinigungskosten einzusparen, sollen zumeist bestandsfähige Grundschulen aufgelöst werden bzw. mit-

einander »fusionieren«. Nach den Vorstellungen der Stadtverwaltung, wie sie dem Bildungsausschuss übergeben worden sind, sollen von den 41 bestehenden Grundschulen 15 aufgelöst werden und fünf ihren Standort verändern. Damit verlören die Schüler von knapp der Hälfte aller Grundschulen ihren vertrauten Schulstandort (nachdem in den letzten Jahren bereits deutliche Einschnitte im Grundschulnetz vorgenommen wurden).

Ich breche die Faktendarstellung ab. vielleicht ist der eingangs genannte Konflikt von Wünschenswertem und dem in der Realität Gewordenen bzw. politisch bewusst Geschaffenen deutlich geworden. Bevor abschließend etwas zum Versuch der Konfliktlösung gesagt werden soll, ist folgendes deutlich hervorzuheben:

Erstens: Die rückläufigen Schülerzahlen, die natürlich einen gesellschaftlichen Hintergrund haben, führen dazu, dass weitere Schulstandorte aufgegeben werden müssen. Daran kommt niemand vorbei. Etwas zugespitzt formuliert: Wo keine Schüler sind, kann auch keine Schule sein. Aber ebenso ist festzustellen, dass mit dem Argument des Rückgangs der Schülerzahlen seitens der Regierung und der Verwaltung versucht wird, generell das Schulsterben zu erklären und zu begründen. Die auf politischem, insbesondere finanzpolitischem Gebiet sowie die auf dem Rechtssektor geschaffenen Tatsachen, über die in diesem Beitrag die Rede war, werden oftmals geflissentlich verschwiegen.

Zweitens: Auch wenn die im Land Sachsen-Anhalt (und anderen Ländern, darunter Sachsen) geltenden schulgesetzlichen und anderen rechtlichen Bestimmungen kritisch zu sehen sind – ich kritisiere auf dem Gebiet der Schulentwicklungsplanung vor allem ihren restriktiven Charakter –, so sind sie, ob mir das gefällt oder nicht, geltendes Recht. Daran hat man sich zu halten. Gleichwohl ist es aus meiner Sicht natürlich positiv zu sehen, wenn Initiativgruppen (solche Gruppen gab bzw. gibt es sowohl in Sachsen als auch in Sachsen-Anhalt) versuchen, Alternativen zu den restriktiven rechtlichen Prämissen zu entwickeln und vorzuschlagen.

Ich komme abschließend zum dargestellten Konflikt zurück. Eine Konfliktlösung erweist sich, auch auf dem Hintergrund der zuletzt genannten Sachverhalte, als äußerst schwierig. Dem kommunalen Bildungspolitiker stehen (nur) folgende Wege zur Verfügung: Kompromissuche, Schadensbegrenzung, Suche von Alternativen im Rahmen der gegebenen Bedingungen, Ablehnung und öffentliche Auseinandersetzung. Das Herangehen des Bildungsausschusses von Halle wird so sein, dass jeder einzelne Vorschlag zur Veränderung der Schullandschaft – und diese Vorschläge sind oft sehr

komplex (betroffen sind z. T. vier bis fünf Schulen unterschiedlicher Schulformen zugleich) – genau analysiert, abgewogen und geprüft wird, um so möglichst zu einem tragfähigen Votum zu gelangen. Immerhin hat es der Bildungsausschuss Anfang Oktober 2003 vermocht, in einer Vorabentscheidung zu Grundschulstandorten, die wegen der »Haushaltskonsolidierung« aufgegeben werden sollten oder sollen, ein deutliches Votum abzugeben. Einstimmig wurde dafür plädiert, die Grundschulen in den städtischen Randgebieten Nietleben, Dölau, Radewell und Frohe Zukunft zu erhalten. Es gelingt also manchmal doch, von einem schwierigen Terrain ein positives Signal auszusenden.

UTA SCHLEGEL

Geschlechtergleichstellung an Hochschulen?

Unbestritten ist heute das normative politische Ziel der (weiteren) Gleichstellung der Geschlechter in unserer Gesellschaft (EU, Grundgesetz der BRD), und ganz offensichtlich sind die erreichten Fortschritte in der neuen Stellung der Frau. Aber es bestehen genau so evident bis heute Nach-Benachteiligungen der Frauen – in bestimmten Bereichen auch der Männer – sowie eine Schere zwischen verbreiteter verbaler Akzeptanz der Geschlechtergleichstellung (political correctness) und verbreiteter Resistenz gegenüber tatsächlichen weiteren Veränderungen: Rund ein Drittel der deutschen Bevölkerung hält die Gleichberechtigung der Frau für weitgehend verwirklicht, zwei Drittel dagegen sehen noch großen Handlungsbedarf – und dies relativ konstant seit 25 Jahren (nach IfD 2000). Letzterer ist insbesondere für die Personalstrukturen und Karrieremuster der deutschen Hochschulen geboten. Wir umreißen in diesem Beitrag zu diesem Problem – dem Zustand, den Gründen, neuen Rahmenbedingungen und Ausblicken – folgende fünf Sachverhalte:

1. Frauen an Hochschulen bisher
2. Hochschulen heute unter neuen Imperativen von außen
3. Handlungsoptionen und Akzeptanzprobleme
4. Implementierung geschlechterpolitischer Felder in die Hochschulen heute
5. Fazit: Optimistisches Szenario versus »Gegenwinde« für künftige Geschlechtergleichstellung an Hochschulen

1. Frauen an Hochschulen bisher

Hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse sind Hochschulen offenbar charakterisiert durch eine seltene und extreme Polarisierung: Sie erscheinen – hinsichtlich der Struktur ihres wissenschaftlichen Personals, der akademischen Karrieremuster usw. – noch als Hochburgen des Patriarchats, demgegenüber bei den Studierenden als ein Eldorado der erreichten Gleich-

stellung der Geschlechter¹ (siehe Tabelle 1). Letzteres liegt hauptsächlich darin begründet, dass heute beiden Geschlechtern ganz selbstverständlich der Zugang zu den Hochschulen frei steht und dass die Studentinnen und Studenten während des Studiums – wie in kaum einem anderen Lebenszusammenhang oder sozialen Bereich – weitgehend geschlechterhomogene Arbeits- und Lebensbedingungen vorfinden (wie etwa Zeitbudgets, finanzielle Lagen, Kommunikationsmuster). Zudem haben sie bisher in ihrer Biografie geschlechtersegregierte Felder (geschweige denn die geschlechtstypische sogenannte »gläserne Decke« im beruflichen Fortkommen) selbst noch nicht erfahren.

In unserem Kontext hier geht es aber um den Stand und die Perspektiven der Geschlechtergleichstellung der als WissenschaftlerInnen an den Hochschulen Beschäftigten. Dafür, dass unsere Hochschulen noch immer männliche Domänen sind, gibt es eine Vielzahl von Gründen, von denen hier nur einige genannt seien:

Bekanntlich sind Hochschulen in der Geschichte zunächst immer männlich gewesen – im Übrigen auch lange Zeit für die dort Studierenden. Vor allem aber: Nach wie vor ist die Wissenschaftler- und insbesondere Professoren-Biografie und -karriere orientiert am Wissenschaftler, der frei ist von Familienaufgaben. Akademische Karriere und Familie schließen sich noch immer weitgehend aus, zumal diejenigen Frauen, »die Professorinnen werden wollen, nach Abschluss des Studiums, d. h. etwa nach dem 25. bis 27. Lebensjahr, für ein Jahrzehnt unter scharfer Konkurrenz Höchstleistungen erbringen (müssen). Nur wenige Frauen mit Haushalt und Kindern sind hierzu bereit und in der Lage«.² Folgerichtig (aber keinesfalls wünschenswert weder für die Lebenszusammenhänge der Betroffenen noch für ihre Vorbildwirkung auf die StudentInnen) ist der gegenwärtig überproportionale

- 1 So ergibt beispielsweise eine neuere Untersuchung (1992/93) am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter StudentInnen an sachsen-anhaltinischen Fachhochschulen (Burkhardt/Schlegel), dass fast alle weiblichen und männlichen Studierenden (93 bzw. 96%) das Studium – mit großem Abstand vor allen anderen Lebensbereichen – für *den* Bereich halten, in dem heute Männer und Frauen wirklich gleiche Chancen haben. Bei den folgenden empirischen Daten handelt es sich um Ergebnisse aus dieser Untersuchung. Ausführlicher dazu siehe Uta Schlegel/Walter Friedrich: Akzeptanz von Geschlechterpolitik bei StudentInnen. Ergebnisse einer Untersuchung an Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt. In: Thomas Claus (Hrsg. i. A. G/I/S/A): Gender-Report Sachsen-Anhalt 2003. Magdeburg 2004.
- 2 Werner Thieme: Die Personalstruktur der Hochschulen. In: Ulrich Teichler (Hrsg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – ein Überblick. Weinheim 1990. S. 121.

Tabelle 1: Chancengleichheit in wichtigen Lebensbereichen? (Angaben in Prozent)

»Wirklich gleiche Chancen haben Frauen und Männer heute bei uns in folgenden Bereichen«:	Trifft völlig zu (1) / trifft im wesentlichen zu (2)	Trifft teilweise zu (3)	Trifft kaum zu (4) / Trifft überhaupt nicht zu (5)
<i>bei der Suche einer Lehrstelle</i>			
weiblich	55	35	10
männlich	65	29	6
gesamt	60	32	8
<i>auf dem Arbeitsmarkt</i>			
weiblich	31	51	18
männlich	48	40	12
gesamt	38	47	15
<i>bei der beruflichen Karriere</i>			
weiblich	23	47	30
männlich	44	46	10
gesamt	32	46	22
<i>im Studium</i>			
weiblich	93	6	1
männlich	96	3	1
gesamt	94	5	1
<i>speziell in meinem künftigen Berufsfeld</i>			
weiblich	64	35	1
männlich	63	25	12
gesamt	64	27	9
<i>in der Politik</i>			
weiblich	18	39	43
männlich	44	36	20
gesamt	29	38	33
<i>in der Familie</i>			
weiblich	69	21	10
männlich	79	16	5
gesamt	73	19	8

(Quelle: Institut für Hochschulforschung e.V. Wittenberg (HoF))

Verzicht unter Professorinnen auf Familie und Kinder. Evidentermaßen liegt dies – über die der Wissenschaftlerkarriere noch immer immanenten Anforderungen und einseitigen Konzentrationen auf die Profession hinaus – zunächst auch in außerhochschulischen gesellschaftlichen familiären Geschlechtsrollenzuweisungen und infrastrukturellen Strukturen begründet,

die im Allgemeinen eine gleichzeitige Vereinbarung von Berufsbiografie und Elternschaft für beide Geschlechter kaum ermöglichen.³ Andererseits sind aber gerade für Hochschulen soziale Schließungs- und Ausgrenzungsmechanismen in den Personalrekrutierungsverfahren inzwischen vielfach nachgewiesen.

Im Übrigen ergab die bereits erwähnte StudentInnenuntersuchung (siehe Fußnote 1), dass auch von der Seite der StudentInnen – bei insgesamt kritischer werdenden Urteilen von Studienbeginn (und damit eher Erwartungshaltungen) bis zum 4. Studienjahr (mit Hochschulerfahrungen) – die Präsenz von Frauen als Hochschullehrerinnen als vergleichsweise herausragende Gleichstellungsbemühung gewertet wird.

2. Hochschulen heute unter neuen Imperativen von außen

Bezüglich Veränderungs- und Modernisierungsprozessen sind Hochschulen in ihrer Geschichte immer (und in nicht unbedeutendem Maße bis heute angesichts der gesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre) autonom und selbstbestimmt gewesen. Zudem verfügen sie – von Alters her und teilweise bis heute – über eine Vielzahl von spezifischen Ritualen, Traditionen, Strukturen und (auch sprachlichen) Interna, entstanden als rein männliche Kultur³, die sich als resistent erweisen.

Sowohl hinsichtlich ihrer ursprünglichen Männlichkeit als auch ihrer Autonomie sehen sich Hochschulen nun in jüngerer Zeit zunehmend gesell-

3 Interessanterweise – und sicher nicht zufällig – haben sich beispielsweise für eines der zuletzt aufgelegten Frauenförderprogramme in Sachsen-Anhalt »Förderung der Berufsfähigkeit von Frauen an Fachhochschulen im Land Sachsen-Anhalt« nicht wenige Frauen aus den alten Bundesländern beworben, mit der (in Interviews im Rahmen der Begleitforschung geäußerten) Begründung, dass sie in den neuen Bundesländern in ihrem Umfeld auf eine höhere Akzeptanz ihres »doppelten« Lebensentwurfs und/oder als alleinerziehende Wissenschaftlerin treffen und bessere Kinderbetreuungsmöglichkeiten vorfinden.

4 Als Beispiel extrem männlicher Traditionen soll hier nur auf die heute noch existierenden, wenn auch verbreitet als anachronistisch wahrgenommenen und zunehmend – angesichts ihrer Frauen- und teilweise Ausländerfeindlichkeit – auf massiven Widerstand stoßenden studentischen Verbindungen / Burschenschaften verwiesen werden, die z. B. an der Universität Leipzig vom StudentInnenrat (StuRa) in aufsehenerregenden Aktionen als Arbeitsgemeinschaft oder »offizielle« Gruppe ausgegrenzt worden sind und so keine Möglichkeit haben, Räume oder andere universitäre Infrastruktur zu nutzen.

Tabelle 2: Wahrnehmung von Gleichstellungsbemühungen an der eigenen Hochschule im 1. und 4. Studienjahr (Angaben in Prozent)

»An meiner Hochschule gibt es deutliche Bemühungen um die Gleichstellung der Geschlechter«		1. Studienjahr Trifft völlig zu bzw. im wesentlichen zu (1+2)	4. Studienjahr Trifft völlig zu bzw. im wesentlichen zu (1+2)
durch das Gleichstellungsbüro der Hochschule	weiblich	41	34
	männlich	51	37
	gesamt	45	35
durch die Gleichstellungsbeauftragten der Fakultäten/ Fachbereiche	weiblich	49	41
	männlich	50	40
	gesamt	50	41
über Frauenstudiengänge	weiblich	22	12
	männlich	23	14
	gesamt	23	13
über Frauen- und Geschlechterthemen in Lehre und Forschung	weiblich	35	12
	männlich	33	15
	gesamt	34	12
durch die Hochschulleitung	weiblich	40	25
	männlich	39	29
	gesamt	39	27
in der Öffentlichkeitsarbeit	weiblich	50	21
	männlich	47	36
	gesamt	49	26
durch zunehmende Präsenz von Wissenschaftlerinnen	weiblich	56	45
	männlich	48	46
	gesamt	53	46

(Quelle: Institut für Hochschulforschung e.V. Wittenberg (HoF))

schaftlichen Anforderungen *von außen* ausgesetzt – insbesondere unter den Stichworten »Ökonomisierung« und »Internationalisierung«. Das betrifft insbesondere Anforderungen,

- die zunehmend ihre Geldgeber geltend machen im Rahmen von Hochschulschließungen, -umstrukturierungen, Budgetkürzungen usw.;
- die sich angesichts der Europäisierung und Globalisierung an die internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen, Abschlüssen usw. ergeben;
- die aus den Gleichstellungsregelungen der Länder, des Bundes und der EU auch für sie verbindlich sind.

Letztere spielen von »außen« – angesichts gleichzeitig wachsender Legitimierungsanforderungen an die Hochschulen – neuerdings zudem eine Rolle als Faktor im (zunehmend öffentlich und nicht mehr beschränkt auf die scientific community geführten) Diskurs um Qualität und Qualitätssicherung an Hochschulen. Reinhard Kreckel beobachtet das so: »Man denke etwa daran, dass der Grad der Erfüllung des Gleichstellungsauftrages zwischen den Geschlechtern als Qualitätsmerkmal von Hochschulen diskutiert wird, oder dass Hochschulqualität an der Internationalität, Interdisziplinarität oder auch Praxisnähe von Studiengängen und Forschungsaktivitäten bemessen werden soll. Für Verfechter herkömmlicher Bewertungsmaßstäbe, die die methodisch geschulte Kritik der scientific community nach wie vor für das beste Verfahren der Qualitätssicherung halten, ist dergleichen im wahrsten Sinne des Wortes »unerhört«. Evaluierungsverfahren, die nicht mindestens das methodologische Niveau der zu evaluierenden Fachwissenschaften erreichen, sind für sie nicht akzeptabel.«⁵

Nun scheinen die Hochschulen einerseits den normativen und gesetzlichen Gleichstellungsvorgaben des Staates qua Finanzierungsmonopol zwar verbal in »political correctness« nachzukommen⁶, aber andererseits in der Realisierung von Gleichstellungsfortschritten deutlich hinter anderen gesellschaftlichen Bereichen zurückzubleiben. Das liegt im wesentlichen sicher darin begründet, dass Hochschulen nach wie vor eine (legitime) *Oberhoheit über ihre Binnensteuerung* haben, die zudem stark von traditionellen Geschlechterstereotypen geprägt ist.⁷ Insofern hat die geltende

5 Reinhard Kreckel: Zur Standortbestimmung der Hochschulforschung in Wittenberg. In: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hrsg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim, Basel 2001. S. 307.

6 innerhalb ihrer gleichheitspolitischen Bemühungen insgesamt – zumindest wie sie sich niederschlagen in Hochschulverträgen / Zielvereinbarungen (siehe dazu Karsten König/Reinhard Kreckel: Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen. In: Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hrsg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2003. S. 64–79) – sogar (rhetorisch) vergleichsweise bemerkenswert, so dass »einige Ideen aus dem Kontext der Geschlechtergleichstellung in den der sozialen Gleichstellung zu übertragen« wünschenswert wäre.

7 Das trifft bekanntlich insbesondere zu für die Personalrekrutierung. Für Aufsehen hat z. B. eine Studie über die Vergabe von postdoktoralen Stipendien gesorgt: Wenneras und Wold kommen bei der Auswertung der Bewerbungsunterlagen zu dem Ergebnis, dass Frauen bei Publikationen 2,5 Mal produktiver als ihre Mitbewerber sein mussten, um von der Auswahlkommission als ebenso kompetent eingestuft zu werden. Insofern wären Ergebnisse interessant, wenn solche oder auch Berufungsverfahren für ProfessorInnenämter

neue politische Strategie des Gender Mainstreaming als Top-down-Strategie offenbar noch ihre institutionellen Grenzen an der Organisation Hochschule. Jedoch: Vielfach erklären bzw. verteidigen die Hochschulen die deutliche Unterrepräsentierung von Wissenschaftlerinnen mit aufsteigender Hierarchie-Ebene mit dem Argument außerhochschulischer Bedingungen: mit den noch generell vorherrschenden asymmetrischen, hierarchischen Geschlechterverhältnissen in der Gesellschaft.⁸ Das erklärt jedoch nicht, wieso sie im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Bereichen bzw. Organisationen einen der hinteren Plätze hinsichtlich geschlechtergerechter Verhältnisse einnehmen.

3. Handlungsoptionen und Akzeptanzprobleme

Welche Optionen nun hat die Hochschule überhaupt, mit den umrissenen zunehmenden hochschulexternen Abhängigkeiten, Anforderungen, Imperativen – wozu das Gleichstellungsgebot gehört – umzugehen? Reinhard Kreckel erkennt dafür (bei ihm bezogen insbesondere auf Finanzierung, aber u. E. gut anwendbar auf die Gleichstellungsforderung) vier Handlungsmöglichkeiten:

1. »Flucht nach vorn«
2. »konservativ-pragmatische Option«
(angesichts »unsachgemäßer Zumutungen« möglichst Ignoranz)
3. »trotzige Protesthaltung«
4. »Nur wer sich bewegt, kann in bewegten Zeiten das erhalten, was ihm wertvoll ist.«⁹

Eine 5. Option wäre u. E.: »Manche Dinge erledigen sich (hoffentlich) von allein.« Ein Argument solcher (auch andernorts) vertretenen Haltung zur Geschlechtergleichstellung an Hochschulen basiert auf der Fehleinschät-

anonymisiert beurteilt und entschieden würden. (Siehe Christine Weneras/Agnes Wold: Nepotism and sexism in peer-review. In: nature. Vol. 387 vom 22. Mai 1997. S. 341 bis 343.)

8 Siehe Reinhard Kreckel: Gleichberechtigte Akademikerinnen: gleiche Rechte, gleiche Leistungen, ungleiche Chancen – warum? In: scienta halensis 2/2003. S. 26.

9 Ders.: Handlungsoptionen deutscher Universitäten – im Kräftefeld von staatlicher Steuerung, Marktorientierung und akademischer Autonomie. Vortrag auf der Tagung »Vom Intellektuellen zum ›Wissensproduzenten‹? Reformansätze für die Hochschulen im Zeitalter der Globalisierung«, veranstaltet von der Haniel-Stiftung am 23. Mai 2003 in Wittenberg. Unveröffentlichtes Ms. S. 19.

zung, dass sich nach realisiertem Frauenstudium, wachsenden weiblichen Anteilen an Promotionen und Habilitationen in Zukunft auch – sozusagen automatisch – der weibliche Anteil an Wissenschaftlerinnen und Professorinnen erhöhen wird (insbesondere angesichts des bevorstehenden Generationenwechsels der Professuren). Dies ist aber nicht zu erwarten, weil bisher zum einen die steigenden (bis überproportionalen) weiblichen Absolventenquoten und die derzeit mehrheitlich besseren Schul- und Hochschulabschlüsse der jungen Frauen keineswegs in annähernd proportionale akademische Karrieren gemündet sind und zum anderen auch bei deutlich »besseren« gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und noch stärkerem Zustrom junger Frauen zum Studium (Beispiel Schweden als Musterland der Geschlechtergleichstellung) die Hochschulen in ihren Personalstrukturen nach wie vor männerdominiert sind.¹⁰

Eine solche 5. Option ist aus noch anderen Gründen illusorisch: *Zum ersten* dürfen die aktuell klar geschnittenen politischen Leitbilder für Frau und Familie in der EU¹¹ nicht über künftige kulturelle Unterschiede und Integrationsschwierigkeiten gerade bezüglich der Geschlechterpolitik innerhalb einer größer werdenden EU hinwegtäuschen angesichts einer Verankerung drastisch konservativerer Geschlechtsrollenvorstellungen in den Beitrittsländern wie Tschechien, Slowenien, Polen, Ungarn¹².

Zum zweiten sind kritische bis restaurative Tendenzen in den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen hierzulande spürbar, von der Argumentation her partiell biologistisch angelegt¹³, juristisch problematisierend¹⁴ oder aber und insbesondere in (männlicher) Reaktion¹⁵ auf die

10 Siehe Annika Åkerblom: Geschlechterpolitik im schwedischen Hochschulwesen. In: Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hrsg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2003. S. 131–143.

11 Das meint insbesondere: doppelte Erwerbsarbeit von Frau und Mann, geschlechtergerechte Aufteilung von Haus- und Familienarbeit, zumindest partielle Sozialisation der Kinder in außerfamiliären Einrichtungen.

12 Siehe Jürgen Gerhards/Michael Hölscher: Kulturelle Unterschiede zwischen Mitglieds- und Beitrittsländern der EU. Das Beispiel Familien- und Gleichberechtigungsvorstellungen. In: Zeitschrift für Soziologie 3/2003. S. 206–225.

13 Siehe als besonders eklatantes Beispiel Erwin Quambusch: Die Benachteiligung der Frau durch Gleichstellung. Zur Vernachlässigung der Fakten bei der Frauenförderung. In: Der Öffentliche Dienst. Fachzeitschrift für Angehörige des öffentlichen Dienstes 9/1993. S. 193–216 – allerdings mit folgendem vehementem Widerspruch durch Sigrun von Hasseln: Mann-O-Mann oder: Was hat Er, was ich nicht habe? Widerspricht Gleichstellung dem »besonderen deutschen Mannesgefühl« – aus männlicher Angst? In: Der Öffentliche Dienst. Fachzeitschrift für Angehörige des öffentlichen Dienstes 12/1994. S. 273–296.

unüberhörbare und nachgerade inflationäre Gender-Mainstreaming-Debatte und -Professionalisierung, wie sie sehr zutreffend und ironisierend von Wetterer beschrieben wird¹⁶.

Zum dritten kann folgendes nicht übersehen werden: Entgegen der verbreiteten Annahme, dass sich in den »reichen« Industrieländern die Pattern von Mädchen und Jungen annähern und die Geschlechterdifferenzen abnehmen, gibt es unter der *jungen Generation in Deutschland* (auch unter StudentInnen als künftige AkademikerInnen) ganz erhebliche Geschlechtsunterschiede in gleichstellungsrelevanten Einstellungen. Männliche Jugendliche haben deutlich ausgeprägtere konservative Vorurteile beispielsweise gegenüber weiblicher Eignung für Politik und Leitungspositionen, für weibliche Zuständigkeit für Kinder und Familie, gegenüber Alleinerziehenden, bezüglich Nachteilen der Kinder von erwerbstätigen Müttern. Zudem findet sich eine eingeschränkte Wahrnehmung eigener struktureller Benachteiligung qua Geschlecht bei einem großen Teil der (auch der hochgebildeten und insbesondere der ostdeutschen) jungen Frauen. Weiterhin soll darauf hingewiesen werden, dass bis heute – auch unter hochgebildeten jungen Leuten (StudentInnen) – die Ursachen für weibliche Benachteiligung in unserer Gesellschaft noch immer sehr heterogenen und darunter biologistisch-esoterischen Faktoren zugeschrieben wird: über kulturellen und sozialisatorischen hinaus beispielsweise auch der weiblichen Mutterrolle und einem unterschiedlichen »Wesen« der Geschlechter. Insofern sieht ein nicht geringer Teil unter ihnen einen klaren Widerspruch zwischen einerseits Frauenförderung und andererseits dem Gleichbehandlungsgrundsatz und dem Leistungsprinzip.¹⁷

14 Siehe beispielsweise Ingo Richter: »Männer und Frauen sind gleichberechtigt« – Vortrag auf dem 17. Symposium des DJI in Berlin am 22. April 2002 (<http://www.zwd-online.de>).

15 Siehe z. B. die aktuelle Debatte im Focus: »Das privilegierte Geschlecht« in 15/2003 unter der bemerkenswerten Rubrik-Bezeichnung »ZEITGEIST«.

16 Siehe Angelika Wetterer: Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In: Brigitte Frank (Hrsg. i. A. des Verbandes Baden-Württembergischer Wissenschaftlerinnen): Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming (= Rundbrief 25/2002); dies.: Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? In: Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hrsg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2003, S. 6–27.

17 Siehe Uta Schlegel/Walter Friedrich: Akzeptanz von Geschlechterpolitik bei StudentInnen. Ergebnisse einer Untersuchung an Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt. In: Thomas Claus (Hrsg. i. A. G/I/S/A): Gender-Report Sachsen-Anhalt 2003. Magdeburg 2004.

Zum vierten werden sich – angesichts des enger werdenden Arbeitsmarktes (auch für AkademikerInnen einschließlich an Hochschulen) und der damit zunehmenden Konkurrenzen – letztgenannte Vorbehalte gegen Geschlechtergleichstellung(spolitik) insbesondere unter Männern künftig nicht etwa abbauen, sondern eher noch verstärken.

Interessanterweise differieren die letztgenannten gleichstellungsrelevanten Einstellungsstrukturen nicht nur durchgängig nach Geschlechtergruppen (progressivere bzw. kritischere bei den Mädchen und Frauen; siehe auch die erste Tabelle), sondern darüber hinaus insbesondere ganz deutlich nach dem *politischen Standort*: Linksorientierte haben gleichheitsbetontere Wahrnehmungen, Positionen und Urteile als Rechtsorientierte, sehen die Ursachen für die soziale Ungleichheit der Geschlechter eher in sozialen Faktoren (wie Traditionen, Elternhaus) und befürworten stärker politische Veränderungen in Richtung Gleichstellung. Insofern handelt es sich bei Pattern bezüglich gegenwärtiger und künftiger Geschlechtergerechtigkeit nicht nur um die Fortwirkung jahrhundertlanger hierarchischer Geschlechterverhältnisse und -stereotype und um Defizite mentaler Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern um in politische und (un-)demokratische Wertestrukturen verortete Denk- und Urteilmuster.

Sollen die modernen, klar geschnittenen und festgeschriebenen politischen EU-Geschlechterleitbilder künftig als die Top-down-Strategie des Gender Mainstreaming erfolgreich durchgesetzt werden, so bedarf es also zwingend gleichzeitig auch einer erfolgreichereren »Basisarbeit« in Bildung (Wissensvermittlung und Sensibilisierung zu den Geschlechterverhältnissen) und Erziehung (Wertevermittlung, Verhaltensänderung) unter der nachwachsenden Generation insgesamt und an unseren hohen Schulen im Besonderen.

Zum fünften und last but not least besteht die Gefahr, dass der zunehmende neoliberalistische Gesellschaftsumbau mit seinen impliziten Entsolidarisierungen und Risikoindividualisierungen sowie die knapper werdenden öffentlichen Mittel die Geschlechterpolitik im Insgesamt dringlich zu lösender gesellschaftlicher Probleme schnell auf einen hinteren Rangplatz verschieben und Frauenförderung konterkarieren können. Auf diesem Hintergrund werden möglicherweise nicht wenige Politiker, Hochschullehrer, Verantwortungsträger in der Wirtschaft usw. angesichts der EUverbindlichen genderbezogenen Normen noch stärker als bisher bezüglich der Geschlechtergleichstellung in rhetorischer Plakativität und Correctness stecken bleiben.

Aus dem bisher Umrissenen wäre – was den Umgang mit den Außen-

Anforderungen an die Geschlechterverhältnisse betrifft – nun aus unserer Sicht für die Hochschulen die 1. Handlungsoption »Flucht nach vorn!« (neben der optimistischsten) die gangbarste: nicht nur, weil sie sich mit der 2. und 3. auf Dauer zu erkonservativen und reaktionären Inseln unserer Gesellschaft »qualifizieren« würde, die 4. nicht in Frage kommt, da Demokratie im allgemeinen und Geschlechterdemokratie im besonderen nicht zu den traditionellen Werten der hohen Schulen gehört, und die 5. Option (Erledigung im Selbstlauf) unter den genannten Rahmenbedingungen ausgeschlossen werden kann. Vielmehr könnten und müssten sie aus ihrem Selbstverständnis als Schöpfer wissenschaftlicher Grundlagen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ihre *avantgardistische Rolle* innerhalb letzterer erkennen und wahrnehmen. Dies ist bislang mitnichten so.

4. Implementierung geschlechterpolitischer Felder in die Hochschulen heute

Von Interesse ist die Frage, welche Gleichstellungspolitiken sich bisher überhaupt in den Hochschulen in Akzeptanz und (partieller) Umsetzung verankern konnten.

Lassen wir im vereinfachten Überblick die traditionellen und aktuelleren Geschlechtergleichstellungsstrategien und -instrumente¹⁸ – in unserem Kontext ungeachtet ihrer Ziele, Wirksamkeit, Reichweite, Nachhaltigkeit usw. – Revue passieren, um dann einzuschätzen, inwieweit sie an den Hochschulen Platz gegriffen haben:

18 Gleichstellungspolitische Instrumentarien lassen sich nach verschiedenen Kriterien klassifizieren, z. B. wie bei Barbara Striegler nach ihren vier verschiedenen Säulen: die Normierung der Ziele (Gesetzgebung, Leitbilder, Programme), die Quotierung als Umkehrprozess des Ausschlusses, das Gender-Mainstreaming-Prinzip als Verbesserung politischer Entscheidungen und die autonomen Strukturen und die autonome Praxis der Frauen (siehe Barbara Striegler: Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Dezember 1998 (= Expertisen zur Frauenforschung); <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00653.htm> sowie dies.: Wie Gender in den Mainstream kommt: Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung 2000. oder wie bei Angelika Wetterer (2002) nach ihren drei historischen Phasen: Frauenpolitik & Frauenförderung, Gleichstellungspolitik und Gender Mainstreaming & Managing Diversity (siehe Angelika Wetterer: Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In:

a) *Chartas*: Darunter können generellen Normierungen gefasst werden wie: solche der UNO, der Europäischen Union, in Deutschland der Verfassung, des Grundgesetzes, des Einigungsvertrags (»Die Belange von Frauen und Behinderten werden besonders berücksichtigt.«), Regierungsprogramme, Parlamentsbeschlüsse. Im Kern handelt es sich dabei um Willenserklärungen – nicht selten relativ folgenlos und nicht individuell einklagbar¹⁹.

b) *Staatliche Ressortpolitiken*: Sie sind implizit immer auch Geschlechterpolitik; z. B. in der Familienpolitik: Adressierung entsprechender Maßnahmen (»Familienzeit«) an ein Elternteil, fakultativ (BRD) versus obligatorisch (»skandinavisches Modell«) an beide Elternteile.

c) *Gender Mainstreaming*: Dabei geht es um die geschlechterpolitische Strategie der EU, nach der alle Gesetze und Maßnahmen vor Inkraftsetzung auf ihre Wirkung auf die beiden Geschlechtergruppen zu überprüfen sind und daraufhin, ob sie geeignet sind, die Geschlechterverhältnisse positiv im Sinne ihrer Gleichstellung zu beeinflussen. Gender Mainstreaming nimmt so einen deutlichen Perspektivenwechsel vor von der Frauenpolitik/-förderung hin zu einer Geschlechtergleichstellungspolitik und zielt so auch auf den Abbau männlicher Benachteiligungen (z. B. Boys-Day, Übernahme von Familienaufgaben durch Männer, Rechte geschiedener Väter, Gesundheitsrisiken).

Da dies naturgemäß eine politische Top-down-Strategie (also von oben nach unten durchzusetzen) und eine Querschnittsaufgabe über alle Ressorts darstellt, bedarf sie zum einen eines Gender-Trainings (der Information und der Sensibilisierung zu den Geschlechterverhältnissen) der – ganz überwiegend männlichen, aber auch der weiblichen – Verantwortungsträger in Legislative, Exekutive, Politik, Arbeitsmarkt, Institutionen usw.) zur Beförderung einer Gender-Kompetenz und zum anderen eines Controlling.

d) *Wissenschaftliche und Realisierungsgrundlagen für Gleichstellungspolitik*: Hierunter sind u. a. zu subsumieren

Brigitte Frank (Hrsg. i. A. des Verbandes Baden-Württembergischer Wissenschaftlerinnen): Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming (= Rundbrief 25/2002).
oder wie bei Anke Burkhardt Burkhardt nach zwei funktionalen Säulen: Gender Mainstreaming und Frauenförderung (siehe Anke Burkhardt: Gender Mainstreaming – der weite Weg von der Idee zur Wirklichkeit. Ein Bericht aus Sachsen-Anhalt. In: Positionen – Rundbrief des Verbandes Baden-Württembergische Wissenschaftlerinnen 2003. S. 31 bis 50).

19 Siehe Ingo Richter: »Männer und Frauen sind gleichberechtigt« – Vortrag auf dem 17. Symposium des DJI in Berlin am 22.4.2002 (<http://www.zwd-online.de>).

- zum einen Forschungen zu den Geschlechterverhältnissen («Gender Studies») als theoretischer und empirischer Vorlauf für Geschlechterpolitik sowie Pilotprojekte zu Gender Mainstreaming,
 - zum anderen geschlechtersensible Statistiken als deskriptiv erfassende Grundlage für die Dokumentation des Ist-Zustandes bzw. der Ungleichheit der (qualitativen und quantitativen, horizontalen und vertikalen) Geschlechterpräsenz/-differenzen in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen und als Voraussetzung für entsprechende Argumentation und Veränderungen.
 - last but not least die Information über und Sensibilisierung gegenüber Geschlechterfragen, wie etwa innerhalb der politischen Bildung, der Gleichheitsdiskurse, der Hochschullehre und über Formen des o. a. Gender-Trainings für Gender-Kompetenz.
- e) *Institutionalisierung*: Das meint in erster Linie die (relativ dauerhafte) Verankerung von Ressorts oder Personen in Bund, Ländern, Kommunen, Organisationen und Betrieben mit Zuständigkeit für Geschlechtergleichstellung wie etwa Gleichstellungsreferate oder -beauftragte, Frauenbüros, darüber hinaus aber auch stabile Netzwerke wie etwa Frauenorganisationen der Parteien, Landesfrauenrat, von Berufsgruppen oder Organisationen, von GeschlechterforscherInnen.
- f) *Planung und Steuerung*: Unter Planung fallen etwa Frauenförderpläne und -richtlinien, Ziele-Maßnahme-Kataloge, Festschreibung im Leitbild, unter Steuerung etwa Budgetierung (Mittelzuweisung) auf verschiedenen Ebenen, Zielvereinbarungen, Auftragsvergaben aus öffentlichen Mitteln (z. B. »frauen- oder familienfreundlicher Betrieb«).
- g) *Spezielle Maßnahmen mit dem Ziel der Geschlechtergleichstellung*:
- *Mentoring*: Das ist eine alte und für Frauen neu entdeckte Methode, in der im Beruf erfahrene und »gestandene« Personen («MentorInnen») interessierte Mädchen und junge Frauen («Mentees») in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung durch Begleitung, Coaching und Netzwerkarbeit begleiten und unterstützen, und damit eine individuelle.
 - *Monoedukation*: Darunter werden frauen- (auch männer-) autonome Strukturen, Praxis, (Aus-)Bildung, Räume verstanden. Statt monoedukativ wird auch »geschlechtshomogen«, »monogeschlechtlich«, »geschlechtergetrennt/-separiert« (in den USA »single sex colleges«) verwendet. Das Hauptziel besteht darin, in einem zeitlich begrenzten Rahmen außerhalb der Spannung geschlechterhierarchischer Kommunikationsstrukturen und Fremd- und Selbst-Kompetenzzuschreibungen Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu erwerben. KritikerInnen – vor allem

VerfechterInnen der *Koedukation* (geschlechtergemeinsame Bildung und Erziehung) als das Non-plus-Ultra der Geschlechtergleichstellung – lehnen monoedukative Formen mit dem Argument der »Glashausbedingungen« ab. Andererseits zeigen sich praktische Erfolge hinsichtlich Leistungs- und Kompetenzzuwächsen in solchen Strukturen wie z. B. in Computerkursen für Mädchen, in (offener) Mädchen- bzw. Jungenarbeit. Zu monoedukativen Angeboten könnten auch Organisationsformen wie Schnupperkurse, Girls-Day, Praktika und Tutorien für Mädchen und junge Frauen gerechnet werden, die vor allem geeignet sind, die nach wie vor geschlechtstypische Berufs- und Studienwahl aufzubrechen.

- *Quotenregelung*: Dies ist quasi ein Umkehrprozess des Ausschlusses (bisher nur der Frauen!) aus vertikalen und horizontalen Strukturen wie etwa ihrer höheren Beteiligung an Führungspositionen in Politik, Parteien, gesellschaftlichen Organisationen, Wissenschaft, Verwaltungen, auf dem Arbeitsmarkt. Hier ist auch einzuordnen die (nur verbale oder tatsächlich intendierte) Personalrekrutierungsabsicht im Sinne »Bei gleicher Eignung werden Frauen (und Behinderte!) bevorzugt«.
- *Frauensonderförderprogramme*: Dabei handelt es sich um ausschließlich an Mädchen bzw. Frauen gerichtete Maßnahmen (wie: »Erhöhung der Berufungsfähigkeit von Frauen an Hochschulen in Sachsen-Anhalt«), deren Realisierung in »natürlichen«, d. h. in gemischtgeschlechtlichen Lern- oder Arbeitszusammenhängen verläuft.
- *Sanktionen*: Hierunter sind alle Möglichkeiten zu fassen, positiv oder kritisch, mehr oder minder verbindlich auf Bemühungen um vs. Verstöße gegen Geschlechtergleichstellung zu reagieren. Dabei kann es sich um juristische, moralische oder ökonomische Reaktionen handeln – auf Antrag von InteressentInnen bzw. Benachteiligten oder in »Selbstkontrolle« oder von außen: Gerichtsurteile, Filmselbstkontrolle, öffentliche Reaktionen (über die Medien), Berufskodizes (z. B. Deutscher Werberat) bei Verstößen gegen den Gleichstellungsgrundsatz, positive Bewertungen (z. B. Genderpreis für JournalistInnen in Leipzig, Total-E-Quality-Science-Award).

Wie nun sind Hochschulen an Wegen zur Geschlechtergerechtigkeit beteiligt? Als erstes und Wichtigstes fällt ins Auge, dass die Hochschulen aus dem aufgelisteten Instrumenten-Katalog von sich aus nur in einem Bereich maßgeblich präsent sind – aber dies mit gesamtgesellschaftlichem Gewicht: in der *Frauen- und Geschlechterforschung und -lehre*. Zu denken ist in diesem Kontext insbesondere auch an *institutionelle Verstetigungen* (wenn

auch oft mit zweifelhafter Perspektive angesichts der Finanzierung), beispielsweise an Sonderforschungsbereiche, An-Zentren und -Institute für Frauen- und Geschlechterforschung²⁰ oder andere Strukturformen²¹ an einzelnen Hochschulen, hochschulübergreifende Zentren (wie z. B. das Frauenkompetenzzentrum »Frauen in Naturwissenschaft und Technik« der Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern) oder an einschlägige interdisziplinäre Ringvorlesungen an vielen Hochschulen.

Gender-Forschung und -lehre zogen weitere genderbezogene Organisationsformen nach sich, wie: im Hochschulbereich zunehmende Tagungen/Workshops und Konferenzbände, Ausstellungen wie etwa die »POLITEIA – Szenarien aus der deutschen Geschichte nach 1945 aus Frauensicht« (mit wissenschaftlichen Begleit-Veranstaltungen, Kalender, Katalog usw.), G/I/S/A – Gender-Institut Sachsen-Anhalt²² und last but not least solche Arbeitsformen wie die BuKoF-Kommission »Frauenförderung und Frauenforschung an Fachhochschulen«.

Beide vorgenannte Organisationsformen – an einzelnen Hochschulen und darüber hinaus gehende – generierten ihrerseits inzwischen etablierte vernetzende Informationsmittel bzw. -reihen: beispielsweise Publikationsreihen wie etwa das Bulletin des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität zu Berlin²³, die Buchreihe »Frauenforscherinnen stellen sich vor« (die die Frauen-Ringvorlesungen der Universität Leipzig regelmäßig publiziert), der jährliche »Gender-Report Sachsen-Anhalt« (von G/I/S/A), Plattformen im Internet und Datenbanken zu Gender-Literatur, -Forschungsprojekten, -ForscherInnen, elektronische Newsletters und Rundbriefe.

20 Z. B. das Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität zu Berlin, seit Juli 2003 Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien.

21 Z. B. – das CEWS (Center of Excellence Woman and Science – Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung) an der Universität Bonn, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung,
– das Kompetenzzentrum Frauen in der Informationsgesellschaft und Technologie an der Fachhochschule Bielefeld, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend,
– die Koordinierungsstelle für Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität Magdeburg

22 Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Ministeriums für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt.

23 Seit kurzem gesplittet in: Bulletin INFO und Bulletin TEXTE; siehe <http://www.gender.hu-berlin.de>

Solche Spitzenplatzierung der Hochschulen an Frauen- und Geschlechterforschung und -lehre ist selbstverständlich ihrer Funktion und ihrem Selbstverständnis als maßgebliche Wissensproduzentinnen und -vermittlerinnen in unserer Gesellschaft zuzuschreiben. (Auf Reminiszenzen zu den bekannten Schwierigkeiten bei der Installierung und Verstetigung dieser Themen an Hochschulen kann hier verzichtet werden.)

Hinzuweisen ist zweitens auf intensive Bemühungen und punktuelle Erfolge, an den Hochschulen »*monoedukative*« Modelle zu installieren, zum einen mit den Frauenstudiengängen, zum anderen mit dem Ziel von »Frauenuniversitäten«. Auf Akzeptanz bzw. Skepsis von Seiten des Arbeitsmarkts und der Adressantinnen, Erfolge, Bedingungen für ihren Erfolg kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden.²⁴

Die anderen für Hochschulen zutreffenden gleichstellungspolitischen Maßnahmen und Organisationsformen sind grundsätzlich – und nicht zufällig – *außeninduziert*, in ihren Wirkungen *quantitativ eng begrenzt* (betroffener Personenkreis) und für die sichtbare Veränderung der Hochschulstrukturen insgesamt bisher eher zweifelhaft. Das trifft zu:

- auf bestimmte »Frauensonderfördermaßnahmen« (wie Mentoring²⁵, Stipendien zu Erhöhung der Berufungsfähigkeit von Frauen), die – und

24 Siehe dazu insbesondere die Reflexionen bzw. Evaluationen der Internationalen Frauenuniversität ifu, siehe Angelika Glöckner-Rist/Anina Mischau: Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland. Eine empirische Studie. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2000 (= Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauenforschung (HIFI) e. V. Bd. 2); Sigrid Metz-Göckel (Hrsg.) (2002): Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. (Schriftenreihe der Internationalen Frauenuniversität »Technik und Kultur« Bd. 3) Opladen 2002; Friedhelm Maiworm/Ulrich Teichler (in Zusammenarbeit mit Annette Fleck): Das Reform-Experiment ifu – Potenziale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten. Mit einem Beitrag von Christiane Bradatsch. (Werkstattberichte Bd. 60). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel 2002; Sigrid Metz-Göckel/Christa Schmalzhaf-Larsen/Eszter Belinszki (Hrsg.): Hochschulreform und Geschlecht – Neue Bündnisse und Dialoge. Opladen 2000 (= Reihe Geschlecht und Gesellschaft Bd. 24).

25 Siehe dazu Astrid Franzke: Mentoring für Frauen an Hochschulen – Potentiale für strukturelle Veränderungen? In: Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hrsg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 2/2003. S. 93–107. – Hochschul-Mentoring-Programme für Frauen lassen sich in drei Kategorien unterscheiden: gerichtet auf die wissenschaftlichen Karrieren von Docs und Postdocs, auf die berufliche Entwicklung von Hochschulabsolventinnen und auf die Etablierung von Frauen in Wissenschaft und Technik.

das liegt in der Natur der Sache (siehe oben Mentoring-Charakterisierung) – zum einen immer nur eine *sehr kleine und überschaubare Personen- bzw. Zielgruppe* haben (können), zum anderen evidentermaßen einen höchst ungewissen Ausgang der mit der Förderung intendierten Zielpositionen haben;

- auf beginnende Bemühungen um genderbezogene Budgetierung, die qua Finanzierungsmonopol durch den Staat initiiert ist;
- auf die institutionalisierten Stellen von Frauen-/Gleichstellungsbeauftragten der Universitäten und Fakultäten, die – im Unterschied zu anderen Bereichen, z. B. Städten – im Nebenamt wahrgenommen werden (müssen); sie nehmen zwar häufig koordinierende, geschlechterstatistische und bilanzierende Aufgaben wahr, ihre Rechenschaftsberichte bleiben jedoch folgenlos im Falle nicht erreichter gleichstellungspolitischer Ziele;
- auf Frauenförderprogramme an Hochschulen, z. B. Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses, Erhöhung der Berufungsfähigkeit von Frauen in Professuren, die hochschulextern (Bund, Länder) initiiert und finanziert werden;
- auf Initiativen und Maßnahmen der Hochschulen, die auf das Aufbrechen einer geschlechtstypischen Studienwahl bei jungen Frauen²⁶ abzielen, z. B. Schnuppertage für Studienberechtigte an Hochschulen (wie z. B. FH Merseburg), Praktika und Tutorien²⁷, aber auch im Leitbild der Hochschule verankerte entsprechende Zielstellungen²⁸;
- auf die Quotenregelung (z. B. die bekannten staatlich vorgegebenen Zielsetzungen für den zu erreichenden Anteil von Frauen an den Professuren) mit den bekannten sehr bescheidenen und weiter zu befürchtenden Ergebnissen;

26 Auch dies ist eine politische Anforderung »von außen« angesichts der bekannten differentiellen Arbeitsmarkt-, Einkommens-, Aufstiegs- u. a. Chancen geschlechtstypischer Berufsfelder und deren Zukunftsrelevanz.

27 Siehe Praktika + Tutorien. 2 Projektinitiativen zur Erhöhung der Attraktivität von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für junge Frauen. Dokumentation der wissenschaftlichen Begleitung. Hrsg. von der Deutschen Angestellten-Akademie GmbH i. A. des Ministeriums für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt / wissenschaftliche Begleitung: proconsult. 2003.

28 So legt beispielsweise die Hochschule Harz – Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH) in ihren Prospekten und Internetseiten (<http://www.hs-harz.de/Inhalte/direktzugriff/leitbild.html>) unter der Überschrift »Leitbild der Hochschule« expressis verbis fest: »Wir stehen ein für die Gleichberechtigung der Geschlechter...«.

- auf die Einbeziehung des Gender-Themas in neuere Formen von Hochschul-Pakten wie Zielvereinbarungen²⁹.

Die meisten gleichstellungspolitischen Maßnahmen und Organisationsformen an Hochschulen können demnach – wenn man von Frauen- und Geschlechterforschung und -lehre sowie von deren institutionellen Verstärkungen absieht – als Folgen von Außenanforderungen durch gesellschaftliche und politische Imperative charakterisiert werden bzw. auch als gezielt genutzte Handlungsspielräume von Hochschulfrauen.

5. *Fazit: Optimistisches Szenario versus »Gegenwinde« für künftige Geschlechtergleichstellung an Hochschulen*

Hinsichtlich Geschlechtergerechtigkeit und -chancengleichheit sind unsere Hochschulen als Organisationen noch immer die »zurückgebliebensten Provinzen der Republik« (Jutta Limbach). Dieser Befund wird auch nicht dadurch besser, dass nach aktuellen Untersuchungen zu Bemühungen und Beiträgen von Hochschulen gegen soziale Ungleichheit offensichtlich (siehe z. B. Karsten König und Reinhard Kreckel zu Zielvereinbarungen³⁰) die Geschlechtergleichstellung an Hochschulen – angesichts des massiven politischen Drucks in diesem Bereich – als Einäugige unter den Blinden erscheint.

Nichtsdestotrotz sehen sie sich heute – über die umrissenen internen (im Wesentlichen von weiblichen Hochschulangehörigen initiierten) wissenschaftlichen und institutionellen Bemühungen hinaus – zunehmend gesellschaftlichen Anforderungen *von außen* ausgesetzt – insbesondere unter den Stichworten »Internationalisierung« und »Ökonomisierung«, wozu geschlechtergerechte(re) Verhältnisse gehören.

Mittlerweile etabliert ist der Grad der Geschlechtergleichstellung inzwischen auch als »Außenanforderung« ein Kriterium innerhalb der »Qualitäts«-Debatte um Hochschulen. Während bisher das Kriterium Ge-

29 Siehe Karsten König/Reinhard Kreckel: Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen. In: Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hrsg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2003. S. 64–79.

30 Siehe ebenda.

schlechtergleichstellung in den bekannten deutschen Hochschulrankings bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben ist, liegt publiziert ganz frisch (September 2003) erstmalig das »Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten« vor.

Von den denkbaren fünf Optionen der Hochschulen, auf den hochschulexternen Imperativ der Geschlechterfrage zu reagieren, scheinen vier unrealistisch zu sein. Absehbar sehen sie sich jedoch mit einem Szenario einer Erhöhung des Druckes in dieser Frage von außen konfrontiert. Ohnehin steht zu erwarten und ist im Übrigen auch wünschenswert, dass Legislative wie Exekutive – gegenüber jetzt problematischerweise weitgehender Fakultativität und Folgenlosigkeit von Verhaltensoptionen – auf dem Hintergrund größer werdender Sanktionsmöglichkeiten und damit massiver werdender juristischer Vorstöße von und gegen Institutionen, von Frauen *und* Männern für generelle und Detailprobleme der Gleichstellung einschlägige Verbindlichkeiten für die Durchsetzung normative Vorgaben verstärken werden.³¹

31 Evidentermaßen sind die Normen und das Recht in den EU-Mitgliedstaaten ihrer Praxis noch immer weit voraus ist und hinken die einschlägigen Rechtsordnungen der EU-Mitgliedstaaten den supranationalen EU-Bemühungen weitgehend hinterher. Dennoch sei hier darauf hingewiesen, dass der Europäische Gerichtshof (EuGH) um die Schaffung von entsprechenden durchsetzbaren Rechtsansprüchen bemüht ist. Beispielsweise entwickelte er die Rechtsfigur der »mittelbaren Diskriminierung« sowie ein Instrumentarium, um sie aufzuspüren und dagegen vorgehen zu können. *Mittelbare Diskriminierung* liegt vor, wenn eine geschlechtsneutrale Regelung ein Geschlecht in *größerem Umfang nachteilig betrifft*, d. h., wenn die Anwendungsergebnisse von Frauen und Männern bei einer Gegenüberstellung von Vergleichsgruppen wesentlich voneinander abweichen, ohne dass dies *sachlich und ohne Zuhilfenahme von Geschlechterstereotypen gerechtfertigt werden kann* (siehe Sabine Berghahn: Supranationaler Reformimpuls versus mitgliedstaatliche Beharrlichkeit – Europäische Rechtsentwicklung und Gleichstellung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 33–34/2002 vom 19. August 2002).

So scheiterte z. B. vor dem Europäischen Gerichtshof im März 2000 die Anfechtung (durch männliche Kläger aus dem Hessischen Landtag) eines deutschen Gesetzes, das die Einstellung und Beförderung von Frauen im öffentlichen Dienst begünstigt (Rechtssache C-158/97). Danach sind Quotenregelungen, Frauenförderpläne usw. klar mit den EU-Gleichbehandlungsvorschriften vereinbar.

Interessanterweise gibt es zunehmend juristische Schritte (und höchstrichterliche Entscheidungen) – von Frauen *und* Männern: beispielsweise von Männern (erfolgreich) gegen ein geschlechtsdifferentes gesetzliches Rentenalter, von Männern (erfolglos) gegen die bevorzugte Einstellung von Frauen bei gleicher Eignung, von Frauen (erfolgreich) gegen ihre beruflichen Einschränkungen in der Bundeswehr, von Männern (erfolglos) gegen die Beschränkung der Wehrpflicht auf Männer, von Männern (erfolglos) gegen die

Andererseits sind gegenwärtige und künftige »Gegenwinde« (wie EU-Erweiterung, zunehmende Konkurrenzen auf dem Arbeitsmarkt, neoliberalistischer Gesellschaftsumbau, noch immer nicht unerhebliche und möglicherweise zunehmende individuelle Vorbehalte und Widerstände) gegen Geschlechtergleichstellung zu erwarten. Deswegen und angesichts der vorherrschenden Zuschreibung von Verantwortung für die Durchsetzung von Geschlechterpolitik an den Staat (IfD 2000) sind »Drücke von unten« für die Zukunft nicht wahrscheinlich, weshalb die politische Top-down-Strategie des Gender Mainstreaming erfolversprechend zu sein scheint – auch innerhalb der deutschen Hochschulen mit ihrer autonomen Binnensteuerung.

Insofern ist u. E. das für unsere Gesellschaft optimistischste (Rekrutierung künftiger Eliten, Vorbildfunktion) und das den Hochschulen adäquateste (Vorreiterrolle bei der Modernisierung der Gesellschaft) Szenario, die »Flucht nach vorn« anzutreten und ihre Chancen als Avantgardistinnen in diesem Bereich wahrzunehmen. Die Hochschulen sollten und könnten – auf dem Hintergrund ihres Wissensvorsprungs und ihrer Vorreiterrolle im Bereich der Geschlechterforschung – einen Perspektivenwechsel vornehmen

- von den inzwischen notwendigen Erklärungen und Verteidigungen des niedrigen Frauenanteils auf den verschiedenen Ebenen ihrer Personalstruktur hin zur kritischen (Selbst-)Reflexion der mit Traditionen und Gewohnheiten gewachsenen und resistenten kulturellen Mechanismen und Mustern in den Hochschulen, die Frauen (noch) teils offen, teils in subtiler Weise ausgrenzen bzw. ungleich behandeln;

so genannte Meistergründungsprämie speziell für Frauen. Letzteres beispielhaft mit folgender Begründung (Az.: 3 C 53-56.01): Zwar verbieten das Grundgesetz der BRD und auch das europäische Gemeinschaftsrecht eine Bevorzugung – jedoch: Der Staat ist qua Grundgesetz verpflichtet, die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung zu fördern und deshalb auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken. Unter Sanktionen sind aber sicher auch spezifische Regelungen anzusiedeln, wie etwa die Ahndung / Abmahnung bei »würdelosen« Darstellungen von Geschlechtsrollenbildern (vor allem der Frauen) in der Werbung durch den Deutschen Werberat.

Richter problematisiert und hinterfragt neuerdings die juristische Haltbarkeit des Gleichberechtigungsgrundsatzes, verweist in einer seiner vier Thesen beispielsweise mit Recht darauf, dass sich »gleichberechtigt«, »benachteiligt«, »bevorzugt« im Artikel 3 des Grundgesetzes auf die Frauen als *Gruppe* bezieht, nicht aber auf einzelne Frauen (Ingo Richter: »Männer und Frauen sind gleichberechtigt« – Vortrag auf dem 17. Symposium des DJI in Berlin am 22. April 2002 (<http://www.zwd-online.de>).

- von ihrer noch verbreiteten konservativen Selbstverteidigungsstrategie, sich auf die asymmetrischen Geschlechterverhältnisse insgesamt in der Gesellschaft zurückzuziehen (denen sie ohnehin hinterherhinken),
 - hin zur Aktivitätsposition als Speerspitzen zu deren Veränderung,
- Dies schließt kreative und aktive Bemühungen (zum erklärten Nutzen *beider* Geschlechter!) um Veränderungen in grundsätzlichen Vorbehalten und Strukturen ein, wie z. B. dem Verhältnis Frau – Intellektualität – (technisch-naturwissenschaftliche) Berufsfelder, den noch immer geltenden Hochschul-Karrieremustern und -WissenschaftlerInnenbiografien, einer durchgängigen Überwindung der »critical mass«³² des Frauenanteils in den Hochschulbereichen.

Abschließend darf ich an dieser Problematik Interessierte darauf hinweisen, dass die ausführliche Fassung dieses Beitrags³³ und zahlreiche weitere Artikel zum Thema erschienen sind in der Zeitschrift »die hochschule. journal für wissenschaft und bildung« 2/2003 mit dem Schwerpunkt »Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich« – zu beziehen über das Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

32 Henry Etkowitz/Carol Kemelgor/Michael Neuschatz/Bryan Uzzi/Joseph Alonzo: The Paradox of Critical Mass for Women in Science. In: Science 266/1994. S. 51–54.

33 Uta Schlegel: Unfreiwillige Vielfalt. Gleichstellungspolitische Maßnahmen an Hochschulen. In: Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hrsg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2003. S. 28–49.

TORSTEN BULTMANN

Einige Überlegungen zur aktuellen Transformation der Wissenssysteme

Ursprünglich wurde ich eingeladen, um kritische Überlegungen zur aktuellen Hochschulpolitik vorzustellen. Ich habe das Thema eigenmächtig erweitert in Richtung einer politischen Interpretation der *aktuellen bildungspolitischen Konflikte insgesamt*, und ich hoffe auch, dass sehr schnell deutlich wird, warum diese Erweiterung angebracht ist.

In allen verbands- und parteipolitischen programmatischen Texten findet man etwa aktuell einen Satz – dem Sinn nach bzw. häufig auch im Wortlaut identisch –, dass für die Bewältigung zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen »*Bildung immer wichtiger wird!*« Darüber können sich sowohl neoliberale als auch linksemanzipatorische Ansätze formal mühelos verständigen. Eigentlich müsste ein scharfer politischer Streit über die Interpretation dieser Aussage stattfinden, was aber merkwürdigerweise nicht der Fall ist. Begründet wird die Aussage in der Regel mit dem Übergang zu einem neuen gesellschaftliche Zustand, der die traditionelle fordistische Industriegesellschaft ablöst und der mit – aus meiner Sicht eher vernebelnden – Etiketten wie *Informationsgesellschaft*, *Wissensgesellschaft*, *wissenschaftsbasierte Gesellschaft* etc. beschrieben wird.

Was immer sich dahinter verbirgt, feststellbar ist in jedem Fall, dass a) bei allen gesellschaftlichen Kräften und Parteien Bildungspolitik einen stärkeren Stellenwert für die Begründung künftiger politischer Zielsetzungen erhält und dass dabei b) das gesamte *Bildungssystem* in seiner Spannweite von der vorschulischen Erziehung bis zum Hochschulstudium – als Ganzes und in Wechselwirkung seiner einzelnen Teile – zur Disposition gestellt wird. Bezugsfolie dafür ist regelmäßig der *internationale Wettbewerb*. In dem Zusammenhang die banale – aber aus Gründen systematischer Vollständigkeit notwendige – Feststellung, dass sich Bildungs- und Wissenschaftspolitik gegenwärtig nicht mehr allein unter nationalstaatlichen Aspekten hinreichend beurteilen läßt. In allen kapitalistischen Industriestaaten finden gegenwärtig ähnlich gerichtete Versuche einer »Modernisierung« der Bildungssysteme

statt, z. T. moderiert und inspiriert von supranationalen Organisationen wie der Weltbank oder der EU.

Hierzulande hat sich etwa die Hochschulpolitik zwischen den einzelnen Bundesländern parteiübergreifend in ihren wesentlichen operativen Zielsetzungen mittlerweile fast vollständig angeglichen. Dies wird sehr häufig begründet mit der internationalen *Konkurrenzfähigkeit* des deutschen Hochschulsystems insbesondere im Verhältnis zu den angelsächsischen Hochschultraditionen bzw. zu deren Marktvorteilen.

Solche vereinheitlichten, überall anzutreffenden technokratischen Zielsetzungen in der Hochschulpolitik sind etwa:

- Die Umstellung der traditionellen auslastungsorientierten (Nachfrage nach Studienplätzen) Finanzmittelverteilung auf eine Finanzierung nach quantitativ gewichteten Kennziffern der formalen Leistungsmessung. Damit verbunden ist die Inszenierung einer Wettbewerbssituation;
- die zunehmende Entmachtung akademisch-korporativer bzw. interessenpolitisch zugeschnittener Selbstverwaltungsgremien zugunsten einer zentralistischen Management-Aufsichtsrats-Entscheidungsstruktur;
- schließlich die sukzessive (Teil-)Privatisierung der institutionellen Kosten. Hier ist die Debatte um Studiengebühren und Studienkonten einzuordnen.

Zusammengefasst: Eine quasi-betriebswirtschaftliche Binnenorganisation wird mit einer zunehmend wettbewerblichen Prozesssteuerung inhaltlicher Abläufe verbunden. Wie lässt sich das erklären? Es handelt sich aus meiner Sicht um das bisher institutionell nicht gelöste Problem, Wettbewerbsvorteile bereits im Stadium der »vor-wettbewerblichen« Organisation der Wissensproduktion vorzubereiten. Dazu einige ergänzende Überlegungen.

Internationalisierung vollzieht sich in ihrer vorherrschenden Form vor als ökonomischer Wettbewerb im »Kampf der nationalen Standorte«. Dies ist auch ein Kampf um die Verteilung von Wissen, womit die jeweiligen nationalen Systeme der Wissensproduktion einem entsprechend größeren Veränderungs- und Vergleichsdruck ausgesetzt werden. Ökonomische Vorteile entstehen unter diesen Bedingungen aus dem Prozess der schnellstmöglichen Verfügung – d. h. Monopolisierung/ »Privatisierung« resp. Patentierung – des fortschrittlichsten »Wissen« im globalen Maßstab. Dies bezieht sich sowohl auf mobile »Humanressourcen«, kurz: Menschen in ihrer Eigenschaft als Träger von Qualifikationen, wie auf gegenständliche Hochtechnologien.

Daraus folgt ein weiterer Aspekt: Aus der Perspektive von Einzelstaaten,

nationalen Eliten oder multinationalen Konzernen – je nach Bezugspunkt – sammeln sich Wettbewerbsvorteile vor allem bei denjenigen, denen es gelingt, die gesamte »Wertschöpfungskette« des Wissens, d. h. den Prozess seiner Entstehung, Vermittlung, gesellschaftlichen Nutzung und *Entwertung* optimal unter die eigene Kontrolle zu bringen. Ich erinnere in dem Zusammenhang daran, dass auf kapitalistischen (Arbeits-) Märkten der Prozess der Nutzung spezifischer Qualifikationen immer auch gleichzeitig ein Prozess der Ab- und Entwertung – oder mit Marx: »moralischer Verschleiß« – anderer Qualifikationen ist, die unter anderen Aspekten als denen des Marktes gesellschaftlich durchaus nützlich sein könnten. Allein in diesem Zusammenhang erweisen sich Begriffe wie *wissensbasierte Gesellschaft* o. ä. als ziemlich blödsinnig: weil es nicht um das Wissen und seine konkrete gesellschaftlichen Gebrauchswerteigenschaften »an sich« geht, sondern ausschließlich um Wissen unter dem Aspekt seiner kurzfristigen ökonomischen Verwertbarkeit.

In dem Zusammenhang nehmen es etwa die deutschen politischen Entscheidungsträger als eigenes Defizit war, dass etwa 30 Prozent aller überhaupt international mobilen Studierenden in die USA gehen und 13 Prozent nach Großbritannien. Der Ausländeranteil an deutschen Hochschulen (unter Abzug sogenannter Bildungsinländer) beträgt hingegen 7 Prozent. US-Hochschulen verdienen im Jahr allein 10 Mrd. Dollar durch Studiengebühren europäischer oder asiatischer Studierender. Aber nicht allein darum geht es. Internationale studentische Mobilität wird unter den oben beschriebenen Bedingungen auch zunehmend unter dem Aspekt der kontrollierbaren *Elitebildung* für künftige Einflusszonen und Wirtschaftsräume gesehen, wobei logischerweise der Vorteil beim jeweiligen Gastgeberland liegt. Es ist folglich ein Aspekt der noch nicht abgeschlossenen Auseinandersetzung um die sogenannte neue Weltordnung.

Als Zwischenfazit: Selbst wenn man nun Begriffe wie *Informationsgesellschaft* oder *Wissensgesellschaft* als ideologisch vernebelnd ablehnt, was ich ja bereits mehrfach nachdrücklich getan habe, widerspricht dem nicht meine zentrale These: dass Globalisierung unter neoliberalen Vorzeichen vor allem *Wissensökonomie* ist, insofern Produktion und Verteilung von Wissen enger als jemals zuvor in die ökonomische Wertschöpfung integriert werden.

Abschließend möchte ich beleuchten, was aus meiner Sicht die beiden zentralen Merkmale aktueller Transformation der Bildungs- und Wissenssysteme sind.

Erstens: Das gesamte Bildungssystem steht zur Disposition! Anders formuliert: Der Wettbewerb beginnt bereits im Kindergarten – und das ist kein Scherz! In den aktuell dominierenden bildungspolitischen Diskursen, wie sie sich über Politikberatung (sogenannte Think Tanks) und Medien durchgesetzt haben, wird bereits der Sektor vorschulischer Erziehung unter dem Aspekt der *Humankapitalbildung* bewertet. Es wird etwa argumentiert, dass in diesem Bereich und in der Grundschule die entscheidenden, nicht unmittelbar produktionsbezogenen, *sozialen* Schlüsselkompetenzen erworben werden, die dann zum *eigenverantwortlichen lebenslangen Lernen* befähigen. Die weiterführende Bildungswege nach der allgemeinen Schulpflicht (also ab 10. Klasse) werden hingegen unter dem Aspekt der zunehmend *individuellen* Interessenprofilierung und beruflichen Spezialisierung gesehen: Das Wissen, was hier erworben würde, ist folglich in dieser Logik stärker dem Marktverschleiß ausgesetzt. Damit lässt sich dann ein staatlicher Rückzug aus der Finanzierung dieser Bildungsbereiche begründen; eingeschlossen eine private Kostenbeteiligung (Studiengebühren) bzw. eine *Umverteilung* (ohnehin knapper werdender) staatlicher Bildungsausgaben in den Elementarbildungsbereich. Es war origineller Weise ein gewerkschaftsnaher bildungspolitischer Sachverständigenrat, nämlich der der Hans-Böckler-Stiftung, welcher 1998 erstmalig in dieser Form (und politisch für die Folgezeit stilbildend) eine private Kostenbeteiligung forderte, die unmittelbar nach der allgemeinen Schulpflicht einsetzen sollte. Nur andeuten will ich hier noch (ohne den Gedanken an dieser Stelle näher ausführen zu können), dass es im hier genannten Kontext kein Zufall ist, dass sich neo-sozialdemokratische programmatische Gerechtigkeitsvorstellungen sehr stark auf den Bildungssektor fixieren, was auch Vorstellungen einer Umverteilung staatlicher Bildungsausgaben in die frühen Bildungsphasen beinhaltet. Hintergedanke dabei ist, den Gerechtigkeitsgedanken von allen Vorstellungsresten *gesellschaftlicher* Verteilung abzukoppeln und auf die Herstellung formal gleicher *individueller* Startchancen in der Bildung zu reduzieren.

Zweitens Wettbewerb und Konkurrenz werden zum zentralen Antriebsfaktor der internen Organisation von Bildungs- und Forschungsprozessen. Welche Rolle etwa die Hochschulen in einer neoliberalen Wissensökonomie spielen und welche Widersprüche dabei aufbrechen, habe ich bereits mehrfach angedeutet. Allerdings tritt nicht erst jetzt die »Ökonomie« als Erfolgskriterium gegenüber den Hochschulen auf den Plan. Kapitalistische Expansion war auch in der Vergangenheit immer eine Triebkraft der Wissenschaftsentwicklung. Allerdings stellte sich früher das Verhältnis von

Hochschulen und Wirtschaft eher als eine *äußerliche* Beziehung relativ selbständiger gesellschaftlicher Teilbereiche dar. Die Universitäten bildeten für vielfältige, vor allem auch nicht-ökonomische gesellschaftliche (Herrschafts-)Funktionen aus, wobei einzelne ihrer Teilbereiche stärker als andere bereits in ökonomische Prozesse integriert waren: Dies lässt sich etwa anhand der Entwicklung der Natur- und Technikwissenschaften ca. ab Mitte des 19. Jahrhunderts nachzeichnen. Neu ist aber, dass dieses vormals äußerliche Verhältnis jetzt zunehmend aufgehoben wird und statt dessen Markt, Wettbewerb und Konkurrenz zu totalisierenden Verhaltensmustern aller Beteiligten in Bildung und Wissenschaft werden. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Lohmann spricht in dem Zusammenhang von einer »*Ökonomisierung von Eigenschaften und Handlungsmotiven*«. Auf diese Weise unterzieht sich das Wissenschaftssystem selbst einer permanenten Beobachtung, wobei ständig spaltende und synthetisierende Effekte produziert werden: Im Rahmen einer wettbewerbsförmigen sogenannten *leistungsorientierten Mittelvergabe* durch die Länderhaushalte konkurrieren die Hochschulen als Ganzes gegeneinander (und bilden folglich als *einzelne* eine Gemeinschaft). Auf der Ebene einer Einzelhochschule konkurriert Fachbereich gegen Fachbereich, im Fachbereich jedeR Wissenschaftler(in) gegen alle seine Kollegen usf.

Dass auf diese Weise der gesellschaftliche Nutzen von Bildung und Wissenschaft vermehrt werden könnte, ist eine absolut unbewiesene Annahme! Die skizzierte Entwicklung steht erst am Anfang und sie ist politisch umstritten, kurz: Es gibt genügend Leute, die dies nicht wollen. Das Problem ist, dass die Gegner einer Marktverfassung der Hochschulen selbst nicht so genau wissen, was sie eigentlich statt dessen wollen! Solange sind sie kein politischer Faktor. Ich halte es in dem Zusammenhang für unglücklich, dass im Regelfall gegen die vorherrschende »*Ökonomisierung*« meistens nur pathetische Diskurse über Hochschule und Wissenschaft »an sich« – und ihr der Ökonomie widersprechendes Wesen – angestimmt werden. Wer diese Marktverfassung der Hochschule nicht will, kann sich nicht auf ein überzeitliches »Wesen« von Bildung und Wissenschaft beziehen und dieses der ökonomischen Verwertung abstrakt entgegenstellen. Man muss vielmehr genau begründen, warum ein *politisch* reguliertes, *öffentlich* verfasstes und partizipatorisch selbstverwaltetes Wissenschaftssystem – ich idealisiere den jetzigen Zustand, es handelt sich aber durchaus um Möglichkeiten, die in ihm stecken! – bestimmte gesellschaftlich relevante Aufgaben besser erfüllt und befriedigt als ein intern betriebswirtschaftlich gesteuertes. Das ist keine Debatte zwischen den Polen »Nutzen« versus »Zweckfreiheit«, auch nicht

zwischen »Ökonomie« und »Nicht-Ökonomie«; es geht immer um die *Art* der gesellschaftlichen Relevanz von Bildung und Wissenschaft.

Meine These lautet kurz gefasst: Ein neoliberal dereguliertes und marktverfasstes Wissenschaftssystem schränkt mittel- und langfristig gesellschaftlich relevante Erkenntnistätigkeit ein – und untergräbt damit den potentiellen gesellschaftlichen Nutzen von Wissenschaft!

Auf die teilweise absurden Konsequenzen, welche die aktuelle Entwicklung zuweilen haben kann, ist schon ebenso häufig (wie praktisch folgenlos) hingewiesen worden. Dabei kommen die Kritiker keineswegs nur aus dem linken politischen Spektrum. Erst jüngst wies der Mannheimer Professor für Organisationsgestaltung Alfred Kieser, der eher zum *inner circle* des Deutschen Hochschulverbandes (DHV) gehört, in der ZEIT (17. Juli 2003) zum wiederholten Male darauf hin, dass »*Evaluation ... erst die Wirklichkeit (schafft), die zu bewerten sie vorgibt.*« Die indikatorgestützte sogenannte »leistungsorientierte« Mittelvergabe, welche die Zahl der Publikationen als Wettbewerbskriterium positiv bewertet, fördert in Verbindung mit dem *citation index* eine Tendenz zur formalen Vielschreiberei: Forschungsergebnisse, die in einen Aufsatz passen, werden auf drei »gestreut«, umfangreichere Monographien sind rückläufig. Da der *citation index* nach Fachgebieten organisiert ist, werden interdisziplinäre (und häufig wirklich innovative) Arbeiten weniger wahrgenommen. Das Streben, in Zeitschriften mit einem hohen *impact factor* bzw. Identifikationswert für die etablierte *scientific community* zu publizieren, fördere eher, so Kieser (ebd.) einen »*wissenschaftlichen Konservatismus*«, da etwa wirkliches innovatives Querdenken mit dem Risiko belastet ist, überhaupt nicht bemerkt, geschweige denn publiziert, zu werden.

Weitere Beispiele lassen sich mühelos ergänzen. Nicht allein die Forschung im engeren Sinne, auch die Studienorganisation ist betroffen. Seit langem ist die »Verkürzung« der Studienzeiten zentrale hochschulpolitische Zielsetzung. Wenn etwa im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe Studienabschlüsse in Zeiteinheiten gewichtet werden, verselbständigt sich das Motiv purer Beschleunigung. 100 Diplome in einer Durchschnittsstudienzeit von 8 Semestern wiegen mehr als 100 Diplome in 10 Semestern; selbst wenn auf diese Weise Dilettanten produziert werden, die in ihrer künftigen Berufsausübung infolge von administrativer Wissensbeschränkung eventuell einen volkswirtschaftlichen Schaden anrichten, der größer ist als die unmittelbaren betriebswirtschaftlichen Einsparungen der Fachberei-

che durch Studienzeitverkürzung. Das heißt nicht im falschen Umkehrschluss, dass nur ein langes Studium ein »gutes« Studium ist, das heißt vor allem, dass die »Zeit« als isolierter quantitativer Faktor ein *irrelevantes* Kriterium ist, um den gesellschaftlichen Gebrauchswert von Bildung und Wissenschaft bestimmen zu können. Dieser Gebrauchswert – Stichwort »Qualitätssicherung« – lässt sich auch nicht einfach akademisch *ex cathedra* festlegen (wie es vermutlich Professorenverbänden und Forschungsgesellschaften vorschwebt). Die Orientierung an einem umfassenden, keineswegs nur kommerziellen, gesellschaftlichen Nutzen als Richtgröße erfordert als Minimalvoraussetzung vielmehr ergebnisoffene politische Selbstverwaltungs- und Aushandlungsstrukturen und den ständigen Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit.

Literaturhinweis:

Die hier nur skizzenhaft vorgestellten Überlegungen habe ich mit meinem Ko-Autor wesentlich ausführlicher (und mit ausgiebigen Quellenhinweisen belegt) entfaltet in:

Torsten Bultmann/Oliver Schöller: *Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! Oder: Die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas*. In: PROKLA – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Nr. 131 (Juni 2003). S. 331–354.

PEER PASTERNAK

Hochschulbildung zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit Theorie und Politik

Nachfolgend wird zunächst eine Argumentation zu einer Integration von Zweckfreiheit und Nützlichkeit hochschulischer (Aus-)Bildung entwickelt – eine Integration, die der Verfasser für unabdingbar hält, wenn ein sozial- und naturverträglicher Modus von Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert gefunden werden soll (Kapitel 1). Dabei spricht der Autor als wissenschaftlicher Analytiker. In einem zweiten Teil wird erörtert, worin Voraussetzungen der politischen Umsetzung solcher Ideen bestehen (Kapitel 2). Dabei spricht der Autor ebenfalls als wissenschaftlicher Analytiker, nimmt aber zugleich Bezug auf politische Erfahrungen, die er 2002 bis 2003 als Wissenschaftsstaatssekretär im Land Berlin sammeln konnte.

1. *Theorie*

1.1. Hochschule: Freiraum versus Standortfaktor

Zwei gegensätzliche Grundthesen bestimmen heute die hochschulpolitische Debatte:

- Hochschule, heißt es bei den Vertretern der ersten These, müsse einen *Freiraum* bieten. Dort müsse jede und jeder die Möglichkeit haben, entlastet von individuellem Verwertungsdruck Wissen zu erwerben wie auch die Fähigkeit, dieses Wissen selbstständig zu bewerten. Ebenso müsse dort der Freiraum sein, entlastet von unmittelbaren Zwecken zu forschen.
- Dagegen heißt es bei den Protagonisten der zweiten These, Hochschulen hätten sich als innovative *Standortfaktoren* zu begreifen. Sie müssten daher Forschung und Ausbildung strikt verwertungsorientiert gestalten. Die traditionelle Universitätsidee sei allenfalls etwas für einige, im Zuge wettbewerblicher Profilierung sich herausbildende Elitehochschulen.

Die linke Debatte – also die Debatte derjenigen, die der Idee individueller Emanzipation verpflichtet sind – verteidigt traditionell und so auch heute die Hochschule als Freiraum. Dennoch gab es in der linken hochschulpolitischen Debatte der letzten Jahrzehnte eine wichtige Kurskorrektur: In den 60er Jahren war der elitäre Charakter der Hochschulen kritisiert worden. Diese seien weltentrückt und verharrten jenseits gesellschaftlicher Problemlagen. Statt dessen werde eine »Hochschule in der Demokratie« benötigt, die Bezug zu gesellschaftlichen Problemlagen aufweise. Ausbildungsreformersisch umformuliert hieß das dann »Praxisrelevanz des Studiums«. Damit war zugleich die Schnittstelle hergestellt, an der ein Bündnis von Demokraten und Technokraten zusammenfinden und die Hochschulexpansion ins Werk setzen konnte. Seit den 80er Jahren wird nun zunehmend der ökonomisierte Charakter der Hochschulen kritisiert. Was statt dessen nötig sei, so heißt es, ist die Verteidigung der Hochschule als ein Raum jenseits gesellschaftlicher Verzweckung qua ökonomisierender Zurichtung.

Es scheint so, als seien die Positionen der 60er und die der 80er Jahre extrem widersprüchlich. Doch ist der Hintergrund dafür lediglich, dass es zwei unterschiedliche Hauptkontrahenten gab bzw. gibt: In den 60er Jahren waren die Konservativen der Hauptgegner, seit den 80er Jahren sind es die Neoliberalen. Gleichwohl sind die Konservativen seit den 80er Jahren keineswegs als Kontrahenten ausgefallen – auch wenn es mitunter so scheint, als würden linke und konservative Positionen gar nicht so weit auseinander liegen, sobald es gegen den marktliberalen Mainstream geht. Beide argumentieren gegen die Verkürzung der Hochschule auf eine Ausbildungsanstalt, gegen ihre marktförmige Organisation und gegen ihre Ausrichtung auf Verwertungsinteressen. Doch verhält es sich durchaus komplizierter.

Ausdruck der Unterschiede zwischen emanzipationsgeneigten Linken und Konservativen ist bspw., dass die Konservativen nicht die *Hochschule* verteidigen, sondern nur die *Universität*. Diese müsse einen bildungsbürgerlichen Schutzraum bieten – und sei dafür im übrigen viel zu voll. Nichtkonservative Kritiker einer marktliberalen Hochschule dagegen beziehen alle Hochschulen, also auch Fachhochschulen, in ihre Überlegungen ein und sehen in Hochschulen weniger einen Schutzraum gegenüber der sonstigen hässlichen Marktwelt, sondern eher einen Entfaltungsraum für Möglichkeiten, die durchaus auch außerhalb der Hochschulen Wirklichkeit werden könnten und sollten. Kurz: Die Emanzipationsneigung der linken Hochschuldebatte drückt sich darin aus, dass die Hochschule als Freiraum für zweckentlastete Bildungserlebnisse verteidigt wird. Heißt das nun aber,

dass Hochschule tatsächlich frei von Zwecken, Zweckbestimmungen und Nutzenserwartungen existieren *kann*? Und wäre dies, wenn sie es könnte, wünschbar?

1.2. Nützlichkeit von Hochschule – ein Sakrileg?

Hochschulleistungen können und sollen paradoxerweise zwar frei von Nutzen und Zwecken gedacht werden, doch ist diese Freiheit immer funktional: Jede Zweckfreiheit dient einem bestimmten Zweck und legitimiert sich über diesen. Oder noch deutlicher: Jede Zweckfreiheit ist zweckdienlich. Es kommt lediglich auf den inhaltlichen und zeitlichen Horizont an, um die Zweckbindung und Nützlichkeit auch von Hochschulleistungen zu erkennen. Hochschulleistungen benötigen, um entstehen zu können, eine Situation der Freiheit von unmittelbaren Zwecken und Nützlichkeitsbindungen; sie entstehen aber nur deshalb, weil sich mit ihnen bestimmte Zwecke und Nutzenserwartungen verbinden.

Dabei sind Hochschulen nicht reduzierbar auf eindimensionalen Nutzen, sondern zahlreiche Nützlichkeiten. Sie sollen beitragen zu: Erkenntnisgewinn; Wissensvermittlung und Qualifikation; Bildung als individueller Selbstentfaltung; sozialem Chancenausgleich, indem Bildungserwerb Chancen neu verteilt und zudem neue Chancen produziert; Orientierung, indem Hochschule ein Ort ist, »an dem die Gesellschaft sich denkt« (Michael Daxner); ökonomischer Verwertung qua Wissenstransfer und Regionalentwicklung; Milieubildungseffekten, da kreative Milieus zu positiver kultureller Umfeldprägung beitragen und innovative Milieus positive ökonomische Umfeldprägungen bewirken können. Die wichtigste Funktion von Hochschulbildung aber resultiert aus zwei Umständen, deren Bedeutung sich künftig noch rasant vergrößern wird:

- Zum einen wird die Aussicht auf Teilhabe an der Wohlfahrt einer Gesellschaft mit wissensbasierter Ökonomie künftig nahezu allein durch Bildung entstehen – einschließlich der zu erwerbenden Fähigkeit, kurvenreiche Berufsbiographien zu meistern. Hochschulen haben dies für diejenigen Segmente des Beschäftigungssystems zu gewährleisten, in denen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit benötigt wird, um komplexe Handlungslagen zu bewältigen. Hochschulen haben also die Voraussetzungen bereitzustellen, dass ihre Studierenden Berufsfeldfähigkeit herstellen können und auf diese Weise ihre AbsolventInnen gesellschaftliche Teilhabechancen bekommen.
- Zum anderen ist eine Wissensgesellschaft, also die Durchformung

sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse, aber auch in grandioser Weise chancen- und in extremer Weise risikobehaftet: Erzeugtes Wissen legt nicht allein Möglichkeiten frei, die in der Welt ohnehin schon angelegt sind, sondern es ändert selbst die Welt¹. Aus der Riskiertheit des erzeugten und dann an Hochschulen vermittelten Wissens folgt: Risikoerkundung und das Training im verantwortungsvollen Umgang mit Risiken kann nicht länger in nachgeschaltete ›Ethiken‹ oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert werden, sondern ist in die Kerne der traditionellen Disziplinen zu integrieren².

1.3. »Modernes« Anforderungsprofil der Hochschulbildung?

Was ergibt sich daraus im Hinblick auf Anforderungen an Hochschulbildung? Es gibt zwei Diskussionsstränge in der hochschulpolitischen Debatte, die das thematisieren: zum einen die Argumentation der linken bzw. linksliberalen Bildungsreformbewegung – ein exemplarisches Zitat: »Statt einer eindimensionalen Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen muß ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen«³; zum anderen die Argumentation, die Arbeitgebervertreter den Hochschulen gern als handlungsleitend nahelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden, Analytiker, die souverän Wissensmodule und entscheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können, kurz: keine Schmalspurexperten.

Eine weithin einigungsfähige, sehr allgemeine Aussage, die daran anschließt, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen – oder auch ›soft skills‹, ›soziale Kompetenzen‹ oder ›Chaosqualifikationen‹. Was unter solchen zu verstehen sei, ergibt in der Gesamtschau einen bunten Strauß. Dessen Blüten lassen sich in fünf Gruppen sortieren:

- 1 Siehe Dirk Baecker: Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung. In: Berliner Debatte Initial 3/1999. S. 67.
- 2 Siehe Carsten von Wissel: Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität. In: Forum Wissenschaft 2/1998, S. 48–50.
- 3 Frauke Gützkow/Sabine Kiel/Torsten Bultmann (1998): Eckpunkte für eine qualitative Studienreform. URL: www.bdwi.org/texte/studienreform.htm (Zugriff 12. Mai 2000). S. 3.

- *grundlegende Kulturtechniken*: neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten;
- *Befähigungen zur individuellen Flexibilität*: Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung;
- *kognitive Fertigkeiten*: kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung;
- *soziale Kompetenzen*: Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität;
- *fachliche Kompetenzen*: Hier gibt es zwei konkurrierende Aussagen – sagen die einen, heute und künftig bräuchte es nach wie vor den Spezialisten, so betonen die anderen, nötig sei der Generalist; die naheliegende Entlastungsformel lautet, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde, ohne dass bereits hinreichend deutlich wäre, wie man diesen Typus flächendeckend erzeugt; Ulrich Teichler schlussfolgert, man wünsche als neue Spezies augenscheinlich den »Maximalisten«⁴.

Eine allgemeine Profilverwirrung scheint hier offenkundig. Die Beschreibungen wirken eher metaphorisch, um etwas auszudrücken, für das bislang die Worte fehlen. Gewiss: Kaum eine der gewünschten Eigenschaften künftiger HochschulabsolventInnen lässt sich, je für sich genommen, ablehnen. Ebenso ist aber kaum anzunehmen, dass die AkademikerInnen in größerer Zahl auftreten, die ausnahmslos alle formulierten Bedingungen erfüllen. Um den gesellschaftlichen und berufsweltlichen Problemkomplexitäten gerecht zu werden, werden solche abzuhakenden Kriterienlisten nicht genügen. Man wird es etwas ambitionierter denken und formulieren müssen. Zum Beispiel so:

4 Benjamin Haerdle: Gesucht: Der Maximalist. In: Deutsche Universitätszeitung 18/2000. S. 18.

1.4. Ein neues Anforderungsprofil der Hochschulbildung

Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: Zu vermitteln ist die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion. – Zur Erläuterung dieser These:

1. Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, was drei Gründe hat:
 - (a) Hochschulbildung soll eigenständige Akteure hervorbringen;
 - (b) solche Akteure sind durch die Fähigkeit gekennzeichnet, selbständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können;
 - (c) Akteure, denen auf Grund erworbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, müssen oft auch für andere entscheiden, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben (soll heißen: die Direktorin eines Elektrizitätswerkes z. B. handelt folgelastiger als etwa ein Filmvorführer im Kino). In der Trias von Akteuren – Strukturen – Inhalten kommen dem Entscheiden und dem Handeln herausragende Bedeutung zu, da diese Inhalte auswählen und verwerfen sowie Strukturen prägen und gestalten. So sehr bestimmte inhaltliche Optionen und gegebene Strukturen auch die Handlungsbedingungen determinieren und Entscheidungskorridore weiten oder einengen, wichtiger noch als dies ist: Strukturen brechen zusammen und inhaltliche Varianten werden verschüttet, wenn Akteure sie nicht tragen.
2. Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist. Im Rahmen dieser werden Wesentliches von Unwesentlichem getrennt, Ursache-Wirkungs-Bündel selektiert, Handlungsoptionen ausgewählt, Problemlösungsanordnungen organisiert und Prozesse gesteuert. Die Befähigung der Akteure dazu ist Voraussetzung, um die zunehmend wachsende Anzahl von Einflussgrößen und deren Interdependenzen, die Verdichtung von Vernetzungen und die daraus entstehenden vordergründigen Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten zu transformieren. Die Gratwanderung zwischen ›schrecklicher‹ Vereinfachung und sinnvoller Prioritätensetzung ist dabei unweigerlich prekär.
3. Jede Komplexitätsreduktion steht nicht nur in der Gefahr, suboptimale Lösungen des je konkreten Problems zu produzieren – dies bringt zwar u. U. Wettbewerbsnachteile für den jeweiligen Kollektivakteur, muss jedoch darüber hinaus nicht zwingend problematisch sein. Gesellschaft-

lich relevanter hingegen ist, dass Komplexitätsreduktionen auch in der Gefahr stehen, Lösungen zu determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d. h. die gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen:

4. Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein. Gefahren sind entweder unabänderliche Wagnisse oder unreflektierte Risiken. Solche entstehen, weil sie nicht erkannt oder, obwohl erkannt, ignoriert werden bzw. ignoriert werden müssen.⁵ Auf das Eingehen von Risiken kann nicht verzichtet werden, soweit *irgendwelche* Entwicklung stattfinden soll. Aber nur dort, wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, können verantwortlich Risiken eingegangen werden. Denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen zur Kontingenzbewältigung nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen.
5. Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden. Damit ist gemeint, dass Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden müssen. Das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen, und dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken. Folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Dies setzt voraus, dass möglichst viele Situationen unmittelbar – also nicht verzögert – durch sachangemessene Entscheidungen bewältigt werden. Benötigt werden dafür anwendungsbereites Wissen, situationsanalytische Fähigkeiten und die Befähigung zur schnellen Auf-

5 Siehe Luhmann zur Unterscheidung von Gefahr und Risiko: »Wenn es Regenschirme gibt, kann man nicht mehr risikofrei leben: Die Gefahr, daß man durch Regen naß wird, wird zum Risiko, das man eingeht, wenn man den Regenschirm nicht mitnimmt. Aber wenn man ihn mitnimmt, läuft man das Risiko, ihn irgendwo liegen zu lassen.« Das heißt: »Das Risiko ist ..., anders als die Gefahr, ein Aspekt von Entscheidungen, eine einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung.« (Niklas Luhmann, Niklas: Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral. In: Gotthard Bechmann (Hrsg.): Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung Opladen 1993, S. 328 und 327).

nahme und Verarbeitung neuer Informationen. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien ausgestattet – oder auch: gebildet – worden sein.⁶

Diese Formulierung dessen, was Hochschulbildung leisten muss, geht von einem bestimmten Absolventenleitbild aus: dem eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss, der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind.

Zugleich ist damit auch ein Überlappungsbereich zwischen den beiden oben erwähnten Diskussionssträngen formuliert. Sowohl linke bzw. links-liberale Bildungsreformer wie auch Arbeitgebervertreter müssten zustimmen können, wenn gesagt wird: Zu erlangen sind durch ein Studium wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder, mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d. h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Wissenschaftliche Urteils- und darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigen sowohl SozialarbeiterInnen, Journalisten, polizeiliche Führungskräfte oder Vorstandsvorsitzende, wenn sie sozialverträglich, d. h. gefahrenneutral und situationsunmittelbar agieren möchten.

Fragen wir auf dieser Grundlage danach, worin eine anzustrebende zweckdienliche Zweckfreiheit des Studiums bestehen sollte, dann ließe sich als ein mögliches Kriterium die Unterscheidung von emanzipatorisch und antiemanzipatorisch verwenden. Dabei aber ist – wie überall – kein Zwang

6 Um es an einem praktischen Beispiel vergleichsweise eingeschränkter Reichweite zu illustrieren: Die seit Jahrzehnten als unzulänglich bewertete Ausbildung deutscher Ärzte und Ärztinnen in Pharmakologie beruht darauf, dass angehende Mediziner zwar ausgiebig über die Prinzipien der Arzneimittelheilkunde unterrichtet werden, aber die Praxis der Arzneimitteltherapie – wie wendet man die Vielzahl der zur Verfügung stehenden Präparate vernünftig an und erkennt Alarmzeichen rechtzeitig – viel zu kurz kommt. In Folge dessen entwickelte sich ein eigenständiges Fachgebiet in Gestalt der Klinischen Pharmakologie, die sich mit Nebenwirkungen einzelner und mit Wechselwirkungen verschiedener Präparate befasst, also auf situationsunmittelbare Komplexitätsbewältigung am Krankenbett zielt. Die Relevanz einer entsprechenden Ausbildung erschließt sich, wenn man weiß, dass in Deutschland bis zu 25.000 Todesfälle durch unerwünschte Arzneimittelreaktionen verursacht werden. (Siehe Rainer Flöhl: Viele Arzneimittelschäden vermeidbar. In: FAZ vom 16. Juni 1999. S. N1f.)

zur Emanzipation möglich. In welche Richtung die einzelnen HochschulabsolventInnen ihre derartigen Kompetenzen dann entfalteten, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Eines jedenfalls genügt nicht in einem Studium, das den Einzelnen und die Einzelne zu verantwortlichem Handeln in folgelastigen Entscheidungssituationen befähigen soll: ihn oder sie lediglich für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen und ergänzend mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit – Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit – auszustatten. Denn auf diese Weise lassen sich bei den künftigen HochschulabsolventInnen keine zureichenden Fähigkeiten zur Folgenabschätzung ihres Handelns und zur sozialen Kontextualisierung eigener Entscheidungen entwickeln. Dafür wird vielmehr die Befähigung zur kritischen Reflexion und Infragestellung benötigt. Zugleich müssen Kenntnisse erworben werden, die es den Einzelnen auch im Hinblick auf die Inhalte gestatten, kritisch zu reflektieren und in Frage zu stellen. Worum es also geht, ist eigentlich etwas recht Altmodisches: eine möglichst weiträumig verankerte, durch Skepsis getragene Aufklärung.

Soweit das Grundsätzliche. Dieses muss nun im Hochschulalltag selbstredend auf die Ebene der Studiengänge und Curricula heruntergebrochen werden. Wie könnte das aussehen?

1.5. Die Gestaltung von Studiengängen und Curricula

Die Antwort lässt sich in dem finden, was Luhmann »konsolidierte Gewinne« nennt. Luhmann illustriert es am Beispiel des Straßennetzes: Dieses reduziere »die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann«. Das Prinzip ist, »auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können«. ⁷ Ein Straßennetz vernetzt zwar eingeschränkte, dafür jedoch optimierte Optionen der Fortbewegung. Analog müsste ein Studiengangssystem Studienoptionen optimieren, statt lediglich – um im Bild zu bleiben – eine Straße neben die andere zu bauen, jede von anderer Breite, Länge, Durchlassfähigkeit, Be-

7 Niklas Luhmann: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1998. S. 506f.

schilderung und Art des Straßenbelags, aber eben eher nebeneinander in die Landschaft gesetzt, mitunter wohl auch gekreuzt, doch jedenfalls nicht systemisch miteinander vernetzt. Benötigt wird auch für die Architektur der Studiengänge ein auf intelligente Weise Komplexität reduzierendes Prinzip, das derart höhere Komplexität – optimierte Optionen – ermöglicht.

Ließe sich eine dem Straßennetz vergleichbare Lösung für Studiengangsgestaltungen, die sowohl einen gemeinsamen hochschulischen Kern bewahren, wie sie einen möglichst großen Optionenreichtum sichern, formulieren? Mein Vorschlag wäre, an die Zentralunterscheidung von spezialistisch/generalistisch anzuknüpfen. Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus:

- (a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln; sie verschaffen das, was Negt »Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen«⁸ nennt;
- (b) »spezialistische« Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln; dazu muss an »die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten«⁹;
- durch (a) kann sichergestellt werden, dass die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (in Folge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind;
- durch (b) kann sichergestellt werden, dass methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;
- die Verbindung von (a) und (b) – als Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfeldanforderungen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangt und sich dort zurechtfindet. Aufbauend auf diesem komplexitätsreduzierenden Grundmuster ließen sich jedwede

8 Oskar Negt: Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft. In: Sebastian Jobelius/Reinhold Rünker/Konstantin Vössing (Hrsg.): Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert. Hamburg 1999. S. 62.

9 Ebenda. S. 61.

Komplexitätssteigerungen innerhalb von Studiengangs- und Studienabschlussystemen erzeugen, so dafür nur die Kapazitäten und Ressourcen zur Verfügung stehen.

Beispielsweise ließe sich, ausgehend von dieser Integration fachspezifischer und generalistischer Ausbildungsinhalte, für die gerade jetzt zu gestaltenden Bachelor-Studiengänge eine Alternative sowohl jenseits schlichter Propädeutik wie jenseits anwendungsorientiert-wissenschaftsbasierter Kurzausbildung entwickeln. Ebenso könnte mit dieser Alternative zugleich eine sinnvolle und curriculumtheoretisch absicherbare Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen getroffen werden – ein Problem, an dem bei der derzeit beobachtbaren Gestaltung der neuen Studiengänge noch weithin unsystematisch herumlaboriert wird.

Die Unterscheidung, die an das spezialistisch/generalistisch-Muster anknüpfte, sähe folgenderweise aus:

- Spezialistische Ausbildungsinhalte sind in beiden Studienformen als Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln.
- Doch geschieht dies in Bachelor-Studiengängen – aus pragmatischen, insbesondere Zeit-Gründen – allein im Rahmen jeweils *eines* Anwendungsfalles, also eines Faches oder eines Problemfeldes. Indem nur eine Fachrichtung zu studieren ist, werden zugleich zeitliche Ressourcen freigelegt, um das generalistische Basiscurriculum unterbringen zu können.
- In Master-Studiengängen hingegen werden die generalistischen Kompetenzen an wenigstens jeweils *zwei paradigmatisch verschiedenen* Anwendungsfällen trainiert, d. h.: die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.
- Was daraus entsteht, ist der spezialisierte Generalist.¹⁰

Überdies ließe sich auf dieser Grundlage auch eine hinreichend klare Vorstellung von den Qualifikationsprofilen der gestuften AbsolventInnen erzeugen: Ein Bachelor benötigte, sobald er beruflich in einem für ihn neuen

10 Es gibt elaborierte Vorschläge ähnlicher Art, die sich gleichwohl graduell unterscheiden hinsichtlich der Gewichtung fachspeziellen und generalistischen Kompetenzerwerbs; siehe etwa den gut begründeten »selbstreflexiven und verständigungsfähigen Spezialisten« bei Huber (Ludwig Huber: Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute. In: Jan-Hendrik Olbertz (Hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen 1998. S. 100–102).

Bereich eingesetzt wird, mit großer Wahrscheinlichkeit Einarbeitung und ggf. Anpassungsqualifizierung, müsste also Transferqualifikationen berufsbegleitend ausbilden (insofern dem heutigen Bild des ›typischen‹ Fachhochschul-Absolventen entsprechend). Hingegen zeichnete sich die Master-Absolventin dadurch aus, dass sie Wissensmodule aus Bereich A selbständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet (insofern dem heutigen – wohl idealisierten – Bild entsprechend, das weithin von UniversitätsabsolventInnen besteht).

2. Politik

2.1. Die Funktion politischer Programmatik

Theorie ist für Politik deshalb bedeutsam, weil sie für die Entwicklung von politischer Programmatik benötigt wird. Die Programmatik stellt die Übersetzung politischer Ideen in politische Handlungsabsichten her. Dabei besteht die Bedeutsamkeit von Programmatik nicht darin, dass sie vollständig umgesetzt wird (eine Programmatik, der dies passiert, muss ziemlich anspruchslos gewesen sein). Ihre Bedeutsamkeit besteht vielmehr zum einen darin, dass sie Orientierungsmarken für potentielle Anhänger und WählerInnen einer politischen Richtung liefert, an Hand derer informierte Entscheidungen für oder gegen eine politische Richtung möglich werden. Zum anderen stellt politische Programmatik Orientierungsmarken für das politisch handelnde Personal bereit, das sich tendenziell immer in einer durch das Tagesgeschäft verursachten Überforderungssituation befindet, für programmatisches Denken also häufig über keine Freiräume verfügt.

Pragmatisierungen von programmatisch formulierten Ansprüchen sind im politischen Betrieb immer unausweichlich – zumindest was die zeitlichen Umsetzungshorizonte betrifft. Schließlich müssen Rahmenbedingungen, Kräfteverhältnisse, jeweils gegebene Bündnismöglichkeiten, verfügbare finanzielle Ressourcen usw. in Rechnung gestellt werden. Doch der Umstand, dass Pragmatisierungen eher die Regel als die Ausnahme sind, schwächt die Rolle von Programmatik keineswegs, sondern macht sie um so wichtiger. Denn wer als politischer Akteur völlig programmungebunden handelt, liefert sich vollständig Stimmungen (die bekanntermaßen wechselhaft sind) und sogenannten Sachzwängen (die, weithin unbekannt, nicht vom Himmel fallen, sondern durch Entscheidungen konkreter Akteure in

konkreten Situationen erzeugt werden) aus. Eine inhaltliche Konsistenz politischen Handelns kann so nicht zu Stande kommen.

Hochschulpolitik benötigt in ganz besonderem Maße Verankerungen in politischen Programmen und anschließend die Selbstbindung der politischen Akteure an ihre eigene Programmatik. Denn Hochschulen zeichnen sich zwar dadurch aus, für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft besonders wichtig zu sein. Aber gerade deshalb, weil es dort wesentlich immer um Zukünftiges geht, sind sie auch besonders durchsetzungsschwach hinsichtlich ihrer originären Anliegen. Das hat vier Gründe:

- Erstens haben Hochschulen ein vergleichsweise geringes Sanktionspotential gegenüber dem alimentierenden Staat: Ihre Leistungsverweigerung z. B. würde, anders als in Krankenhäusern oder bei der Müllabfuhr, den gesellschaftlichen Zusammenhalt erst stören, wenn sie jahrelang durchgehalten würde (weshalb auch Studierendenstreiks nie in einem engeren Sinne ›erfolgreich‹ sein können).
- Zweitens gibt es eine Ressortkonkurrenz, die – jedenfalls prinzipiell – unaufhebbar ist: Aus der immer gegebenen Begrenztheit der zu veranschlagenden Mittel resultieren Verteilungskonflikte zwischen den einzelnen Politikfeldern. Infrastrukturausgaben mit ihren unmittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze erscheinen da immer ein wenig handfester und in ihren Effekten vorhersagbarer als hochschulpolitische Anliegen. Das hat seine Ursache im
- dritten Punkt: Die meisten PolitikerInnen haben Schwierigkeiten, mit der hochschultypischen Erwartungsunsicherheit umzugehen. Das meint: Sie neigen eher zur Vorsicht bei Ausgaben im Hochschulbereich, weil sie nicht so ganz genau wissen, ob das Geld, das sie in Hochschulen stecken, auch gut angelegt ist. Forschungsergebnisse und die Effekte von Lehranstrengungen lassen sich eben nicht auf Punkt und Komma vorhersagen, und sie kommen zudem nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande, welche die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden überschreiten. Das schwächt die Anliegen der Hochschulen innerhalb der Ressortkonkurrenz.
- Verschärfend tritt viertens hinzu, dass moderne Gesellschaften keinen quantitativen Sättigungsgrad für Forschungs- und Bildungskapazitäten kennen (außer den Punkt, an dem sämtliche Gesellschaftsmitglieder in Ausbildung oder wissenschaftlich tätig wären). Vielmehr verfügen moderne Gesellschaften über eine prinzipiell unendliche Aufnahmekapazität für Aktivitäten und Ergebnisse von Bildung und Forschung. Deshalb ist

niemals genau definierbar, was Untergrenzen, Optimum oder Obergrenzen öffentlich unterhaltener Wissenschaftspotentiale sind. Man kann sich dem lediglich nähern über den Vergleich mit anderen Ländern und Regionen.

Gegen diese systematisch angelegte Schwäche hochschulpolitischer Anliegen hilft nur eines: Die handelnden PolitikerInnen müssen auf Grund zuvor stattgefundener programmatischer Debatten verinnerlicht haben, dass Hochschulausgaben Zukunftsinvestitionen sind, deren Absenkung Zukunftschancen mindert. Daneben ist es hilfreich, wenn PolitikerInnen auch verinnerlicht haben, dass Hochschulbildung ein Beitrag zu individueller Emanzipation ist, und dass z. B. eine Gesellschaft, die einen konsolidierten Staatshaushalt hat, dann nicht sehr erstrebenswert ist, wenn die Konsolidierung des Staatshaushalts auf Kosten der individuellen Emanzipation ihrer Mitglieder erreicht wurde. Denn z. B. Demokratie wird damit nicht befördert.

2.2. Techniken der Pragmatisierung programmatischer Anliegen

Das Verfolgen programmatischer Anliegen in der Politik kann aus zweierlei Ausgangspositionen heraus erfolgen: aus einer starken Position oder einer schwachen, also bspw. aus der Stellung eines Seniorpartners in einer Koalition oder aus derjenigen des Juniorpartners. Letzteres ist die schwierigere Position. Damit sind die Herausforderungen an die politisch Handelnden größer, was auch heißt: Das ist der interessantere Fall. Betrachten wir daher diesen näher.

Die strukturell prototypische Situation lässt sich an Hand der Regierungsbeteiligung von Bündnis 90/Die Grünen in der Bundesregierung seit 1998 beschreiben: Juniorpartner, geringere Regierungserfahrung als der größere Koalitionär, ungebärdetes Heimatmilieu und Schwierigkeiten der Partei beim Akzeptieren der Regierungsrolle. Relativ umstandslos hatten die vormals pazifistischen Grünen als Regierungspartei Krieg geführt. Doch trotz Kriegsführung standen die Grünen im Bund kurz vor der letzten Bundestagswahl (2002) vergleichsweise gut da. Woran lag das? An zweierlei:

Erstens hatten die Grünen einige (wenige) zentrale Projekte definiert, die in ihrem Heimatmilieu als besonders wichtig gelten und deshalb unbedingt umgesetzt werden sollten. Das waren Atomausstieg, Ökosteuer, Einwanderungsgesetz (gedacht als Korrektiv zur Asylrechtsbegrenzung) und die gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaft. Mehr nicht. Alle anderen (ge-

scheiterten) Projekte wurden in der Öffentlichkeit mit dem größeren Koalitionspartner identifiziert: die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und die Gesundheitsreform insbesondere.

Vor diesem für die Sozialdemokraten desaströsen Hintergrund verloren einerseits sogar weithin als gelungen bewertete Projekte einzelner SPD-MinisterInnen, wie die Hochschuldiensrechtsreform, jeden Glanz. Andererseits wurden auch eigentlich grün zu verantwortende Misserfolge wie die nicht gelungene Gesundheitsreform (zuständige Ministerin war längere Zeit die Bündnisgrüne Andrea Fischer) der SPD zugeschrieben, weil zuletzt vor der Wahl eine SPD-Ministerin amtierte, während die noch nicht vollzogene Agrarwende großzügig mit der kurzen Amtszeit der (grünen) Ministerin entschuldigt wurde. Die öffentliche Wahrnehmung der beiden Koalitionspartner im Bund war also schief zu Gunsten der Grünen. Der Grund dafür ist zweitens – die SPD:

Die Bundes-SPD befand sich vor der Wahl 2002 (wieder einmal) in einem Zustand Mitleid erregender öffentlicher Erscheinung. Sie wirkte als torschlussspanisch aufgeregter Haufen, der inhaltlich nichts mehr koordiniert bekommt, statt dessen nur noch darauf aus ist, ein Konzept der externen Darstellung nach dem anderen auszuprobieren, um jedes Mal wieder dessen suboptimale Wirkungsweise zu erkennen und völlig überdreht nach dem nächsten Entwurf für ein total überzeugendes Parteidesign zu greifen.

Ohne dieses beklagenswerte Erscheinungsbild der SPD wären die Grünen nicht als das erschienen, was sie sind: irgendwie sympathisch nonkonformistisch wirkende Opportunisten mit Sinn für das richtige Leben im falschen, die in kluger Selbstbeschränkung ihre Kraft auf einige wenige Projekte konzentrierten, und die nun in ihrem Milieu überzeugend dartun konnten, dass es ohne die Grünen in der Regierung diesen Projekten genauso ergangen wäre wie dem Arbeitslosigkeitsabbau und der Gesundheitsreform. Sie scheinen damit jedenfalls erfolgreicher gefahren zu sein, als wenn sie der Versuchung nachgegeben hätten, alle Politikfelder (etwa auch die Außenpolitik, wo sie immerhin auch den Minister stellen) unbedingt mit grünen Spurenelementen, die niemandem außerhalb des politischen Betriebs aufgefallen wären, zu kontaminieren. Am Ende hat ihr Wahlabschneiden die rot-grüne Koalition gerettet.

Lässt sich daraus mehr lernen, als dass es Juniorpartnern in einer Regierung gelingen sollte, als irgendwie sympathisch nonkonformistisch wirkende Opportunisten mit Sinn für das richtige Leben im falschen zu erscheinen? Ja. Zu lernen ist: die kluge Selbstbeschränkung, indem die begrenzte Kraft auf einige wenige Projekte konzentriert wird. Daraus kann am

Ende (der Legislaturperiode) nicht zuletzt die Chance erwachsen, dem eigenen Heimatmilieu überzeugend dartun zu können, dass es ohne die Regierungsbeteiligung diesen Projekten genauso desaströs ergangen wäre wie den viel größeren Anliegen des großen Koalitionspartners.

Im übrigen hatte nun auch die Bundestagswahl 2002 gezeigt, dass die Desaster der großen Parteien diesen sehr viel weniger schaden als kleineren Parteien. Denn die großen Parteien werden nicht allein auf Grund einzelner politischer Projekte, sondern auch als gesellschaftliche Identifikationsfolien gewählt. Damit können die großen Parteien einen beträchtlichen Anteil des Misserfolgs in politischen Einzelprojekten kompensieren. Anders bei kleineren Parteien: Das Potential derjenigen, die diese als gesellschaftliche Identifikationsfolien wählen, ist zu klein, als dass diese auf diejenigen verzichten können, die Wahlentscheidungen vor einer Legislatur von individuellen Projektumsetzungsprognosen bzw. nach einer Legislatur von individuellen Projektumsetzungsevaluierungen abhängig machen.

Kurzum: Ein kleinerer Koalitionspartner wird sich jedenfalls verschleiben, wenn er allen Feldern und allen Themen irgendetwas ganz Authentisches von sich aufprägen möchte, statt sich auf vorzeigbare, aber eher exemplarische Projekte zu konzentrieren. Wenn *neben* der intensiven Verfolgung dieser exemplarischen Projekte noch Kräfte, Zeitressourcen und Ideen für andere Themen vorhanden sind, dann spricht natürlich überhaupt nichts dagegen, sich auch dort noch zu engagieren. Aber erst einmal sollte es eine Prioritätensetzung geben.

2.3. Beispiel Berlin

Was folgt aus dem Gesagten? Nehmen wir Berlin: Welche Koalitionskonstellation auch immer, der jeweilige Juniorpartner würde in der aktuellen Situation, um als politisch gestaltend wahrgenommen zu werden, neben dem tendenziell apolitisch-technokratischen Ziel der Haushaltskonsolidierung auch noch einige politische Gestaltungsziele verfolgen müssen. Diese müssten sowohl wahrnehmbar (darin der Haushaltskonsolidierung ähnlich) und gut kommunizierbar (darin der Haushaltskonsolidierung gänzlich unähnlich) sein. Hierzu erscheint in Anlehnung an die grüne Erfolgsstrategie auf Bundesebene ein dreischrittiges Vorgehen sinnvoll: (a) einige zentrale Projekte definieren, welche der Juniorpartner in der laufenden Legislaturperiode unbedingt umsetzen möchte, (b) den unbedingten Umsetzungswillen in operative Politiktechniken übersetzen und (c) diese operativen Techniken

dann mit Konsequenz anwenden, auch unter dazu ggf. nötiger Vernachlässigung anderer Vorgänge, die beispielsweise von den jeweiligen Verwaltungsapparaten der SenatorInnen oder von einzelnen Abgeordneten als vorrangig behauptet werden.¹¹

Welche sind nun in der Berliner Koalitionsvereinbarung die eigenen Projekte des Juniorpartners bzw. könnten als dessen ureigenste Projekte definiert werden? Zwei Beispiele:

(a) *die Sicherung der Wissenschaftslandschaft, oder anders gesagt: die Vermeidung ihrer Verödung trotz Haushaltskonsolidierung.* Dieses Projekt böte einige Vorteile. So könnten hier auf das Schönste der (linke) Aufklärungstopos, die (konservative) bildungsbürgerliche Rettet-das-Abendland-Idee und das (neoliberale) Standortsicherungsargument miteinander verbunden werden: Integrations- und Akzeptanzfähigkeit nach allen Seiten also. Dieses Projekt böte sich aber auch an, weil dort eine senatsinterne Achse zwischen den vom Juniorpartner besetzten Senatsverwaltungen für Wirtschaft und für Wissenschaft aufgebaut werden könnte. Denn Wissenschaft umfasst auch den Bereich wirtschaftsnaher Forschung, und die Berliner Wirtschaft wird kaum eine Zukunft haben ohne die Sicherung und Förderung attraktiver Forschungspotentiale in der Stadt, wie umgekehrt wesentliche Bereiche der Berliner Wissenschaft existenziell auf Wirtschaftskooperationen angewiesen sind;

(b) *die Entwicklung des integrierten Wirtschafts-Wissenschafts-Gesundheits-Standorts Berlin-Buch* – ein Projekt, bei dem bislang die vom größeren Koalitionspartner geführte Senatsverwaltung für Stadtentwicklung federführend ist, ohne dass von einer Federführung etwas zu bemerken ist. Diesem Standort, im Ost-Bezirk Pankow gelegen, stadtentwicklungspolitische Priorität zu verschaffen, indem wirtschafts-, wissenschafts- und gesundheitspolitische Förderinstrumente und Aktivitäten vereint werden, kann z. Zt. jedenfalls an einem nicht scheitern: dass die beteiligten SenatorInnen etwa unterschiedlich politisch beheimatet wären.

Ist der deutliche Wissenschaftsbezug bei diesen beiden Beispielen nun allein dem Umstand geschuldet, dass sich auch der Wissenschaftssenator für die Dinge begeistern können sollte, weil der Ausgangspunkt unserer

11 Siehe auch Peer Pasternack: Berlin D.C. Ein Denkspiel: Wie und mit welchem Ziel soll die deutsche Hauptstadt ihren Haushalt sanieren? In: »Der Tagesspiegel« vom 26. April 2003. S. 8. URL: <http://www.berlinnews.de/archiv-2003/1317.shtml>

Betrachtung die Hochschulpolitik war? Das wäre zu wenig, um die Kriterien der deutlichen Wahrnehmbarkeit und der guten Kommunizierbarkeit, die der Projektauswahl zu Grunde liegen sollten, zu erfüllen. Fangen wir deshalb dort an, wo sich in Berlin derzeit die politischen Geister scheiden: bei der Haushaltskonsolidierung.

Es ist keineswegs ehrenrührig, wenn die Anforderung formuliert wird, dass die Projekte auch einen Bezug zum Haushaltskonsolidierungsziel aufweisen sollten. Haushaltskonsolidierung hat allerdings zwei Unterziele: Einerseits sind die Schulden abzubauen (was in Berlin nur durch Bundeshilfe in die Nähe der Realisierbarkeit gerückt werden kann). Andererseits sind die Voraussetzungen zu schaffen, dass nach der dereinst erfolgten Entschuldung die Stadt ohne erneute Verschuldung existieren kann (was wesentlich in der Stadt selbst zu organisieren ist). Daneben hat Haushaltspolitik nicht allein die Aufgabe, technokratisch Zahlenwerke zu erstellen, sondern dient – das erst macht sie zur Politik – dem Anliegen, das Funktionieren eines Gemeinwesens sicherzustellen. Haushaltspolitik muss also, wie alle anderen Politikressorts auch, Beiträge leisten zur sozialen Stabilität, wirtschaftlichen Entwicklung usw.

Um das zweite Unterziel zu erreichen – die Vermeidung erneuter Verschuldung –, muss das Land Berlin neben Ausgabenminderung auch dauerhafte Einnahmensteigerung realisieren. (Derzeit speist sich der Berliner 20-Milliarden-Haushalt zu lediglich 7 Mrd. Euro aus Steuereinnahmen des Landes Berlin.) Dazu müssen zunächst die einnahmenrelevanten Potentiale Berlins festgestellt werden. Die sind übersichtlich. Berlin hat vier harte Standortfaktoren von Relevanz:

- die Bundesregierung mit dem zugehörigen behördlichen und lobbyistischen Umfeld (eine Neuansiedlung mit endlichem Erweiterungspotential, nämlich den Bonner Restbeständen),
- eine hohe Forschungs- und Hochschuldichte,
- Tourismus (der Kultur benötigt) sowie
- etwas – vor allem mittelständische – Wirtschaft.

Ein großindustrielles Zentrum wird Berlin jedenfalls nicht mehr werden: Die Stadt beherbergt nur 15 Unternehmen, die jeweils mehr als 500 Mitarbeiter haben. Das Umland ist weitgehend agrarisch und touristisch geprägt. Folglich sind relevante industrielle Überschwappeffekte auch von dort nicht zu erwarten. Allerdings: Allein in der Informations- und Telekommunikationsbranche verfügt Berlin über 9 000 Unternehmen mit insgesamt 100 000 Beschäftigten. Offenkundig liegen die wirtschaftlichen Potentiale der Stadt in den wissensbasierten Feldern.

Sodann ist zu prüfen, wie sich eigentlich Ausgaben- und Einnahmenströme zueinander verhalten. Der drittgrößte Posten im Berliner Landeshaushalt sind Hochschule und Forschung. Es liegt also durchaus nahe, diesen Bereich einer kritischen Prüfung zu unterwerfen. 1,4 Milliarden Euro gehen jedes Jahr in die Berliner Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstitute: 150 Millionen Euro in letztere, 1,2 Milliarden in die Hochschulen einschließlich Universitätsmedizin. Soweit die Ausgaben. Gibt es auch Einnahmen dadurch? Einige schon:

- Die 150 Millionen für die außeruniversitäre Forschung sind gut angelegt. Denn sie wandern in sogenannte mischfinanzierte Institute. Bei diesen tragen der Bund bzw. die Ländergemeinschaft zwischen fünfzig und neunzig Prozent der Kosten. Der Berliner Einsatz von 150 Millionen spült dadurch unmittelbar 409 Millionen Euro aus nichtberliner Kassen in die Stadt. Doch nicht nur das. Die außeruniversitären Institute erzeugen eine regionale Wirtschaftsnachfrage von 887 Millionen Euro. Das sichert Firmenexistenzen, Arbeitsplätze und bringt Berlin 106 Millionen Euro Steuereinnahmen.
- Anders als die außeruniversitären Institute sind die Hochschulen nicht mischfinanziert (außer beim Hochschulbau). Daher wirken die Relationen zwischen Einnahmen und Ausgaben dort nicht ganz so überbordend, aber eindrucksvoll sind sie dennoch. Die 1,2 Milliarden Euro Hochschulausgaben induzieren eine gesamtwirtschaftliche Nachfrage von 1,9 Milliarden. Die 135.000 Berliner Studierenden (die sich vergleichsweise preiswert auf 85.000 ausfinanzierten Studienplätzen drängeln) bewirken eine regionale Nachfrage von rund einer Milliarde Euro. Das heißt zusammen: Jeder Zuschuss-Euro an die Hochschulen schafft eine dreifach so hohe Nachfrage in der Stadt.
- Es geht aber noch weiter: Im Bund-Länder-Finanzausgleich bringt jeder nicht aus Berlin stammende Student, der sich in der Stadt mit Hauptwohnsitz anmeldet, zusätzliche 2500 Euro jedes Jahr in den Landeshaushalt. Allein 2002 haben sich 7500 Studierende neu in Berlin angemeldet, das ergibt Mehreinnahmen von 19 Millionen Euro. Die finanzielle Ausstattung der Hochschulen durch Berlin setzt diese auch in den Stand, Drittmittel einzuwerben. Das sind jährlich 230 Millionen Euro. Allein durch diese Gelder werden in Berlin 3000 Hochqualifikationsarbeitsplätze finanziert. Überdies finden fortwährend Existenzgründungen aus den Hochschulen statt, und zwar dadurch, dass diese Hochschulen innovationsstark sind. Das aber sind und bleiben sie nur, wenn sie nicht lediglich auf Minimalniveau gefahren werden. An

der Technischen Universität zum Beispiel hat es in den letzten Jahre 130 Unternehmensgründungen gegeben: 7 200 Mitarbeiter und rund eine Milliarde Euro Umsatz sind die dazugehörigen Zahlen.

- Solche wissensbasierten Unternehmungen sind auch diejenigen, die wesentliche wirtschaftliche Anschlusseffekte auslösen. Die Förderung von Transfereffekten der Forschung und Lehre in Berliner Verwertungsketten hinein zahlt sich bereits heute für die Stadt aus: Insgesamt gibt es in Berlin 40 000 Arbeitsplätze allein dadurch, dass das Land 1,4 Milliarden Euro in seine Hochschulen und Forschungsinstitute steckt. Angesichts der sonstigen Ansiedlungshilfen aus der Wirtschaftsförderung ist das auch in arbeitsmarktpolitischer Perspektive ziemlich günstig. Nach der Kenntnisnahme so vieler Einnahmeneffekten lässt sich dann auch ein Blick darauf wagen, dass in Berlin ja mehr als nur eine x-beliebige Stadtgemeinde zu organisieren ist. Es geht immerhin auch darum, eine hinlänglich funktionsfähige und einigermaßen präsentable Bundeshauptstadt zu schaffen. Für eine funktionsfähige und präsentable Bundeshauptstadt braucht es einige weiche Standortfaktoren, die andernorts (im ›Bundesdurchschnitt‹ oder in Hamburg, wie die Berliner Vergleichsmaßstäbe lauten) so nicht zwingend nötig sind.

Eine Hauptstadt benötigt ein bestimmtes Klima, und Hochschulen, Forschungsinstitute, Museen, Theater, Opern, Galerien usw. haben nicht zuletzt eine Aufgabe: der Stadt als Hauptstadt eine kritische Reflexionskultur zu verschaffen und zu sichern. Eine Hauptstadt braucht Orte, an denen sich die Gesellschaft selbst denkt. Hierzu genügen weder im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich noch im künstlerischen Sektor bloße Minimalausstattungen. Vielmehr ist dort eine solche kritische Masse vonnöten, die Kettenreaktionen der intellektuellen Irritation in den zivilgesellschaftlichen und politischen Raum hinein auszulösen vermag. Und dann könnten von Berlin auch Initiativen ausgehen, die auf einen sozial- und naturverträglichen Modus von Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert zielen, wie dies oben (siehe Kapitel 1) entwickelt worden war.

Immerhin: Die Umstellung der Studiengangstrukturen auf Bachelor und Master bis 2010 – wie von den europäischen Bildungsministern verabredet – böte hier sogar den unmittelbaren Anlass. Denn das heißt ja: Eine Studienreform muss ohnehin stattfinden. Durch das Setzen von finanziellen Anreizen könnte Berliner Hochschulpolitik Impulse geben zur Entwicklung zukunftsfähiger Studiengänge durch die Hochschulen. Um die Mittel für solche finanziellen Anreize zur Verfügung zu haben, müssten natürlich zuvor Umschichtungen im Wissenschaftshaushalt vorgenommen werden, und

Umschichtung heißt: irgendwo etwas wegnehmen oder reduzieren, um es andernorts einzusetzen. Das aber kann im Augenblick niemand, der bei Troste ist, tun. Denn die aktuelle Berliner Politik funktioniert so, dass, wenn irgendwo etwas reduziert werden soll, um es andernorts einzusetzen, ein doppelter Reflex einsetzt: Aha, da ist an einer Stelle offenbar etwas entbehrlich, und an der anderen Stelle ging es ja bisher auch ohne zusätzliche Mittel – also haben wir wieder etwas für die Haushaltskonsolidierung entdeckt. Um diesen Reflex fallweise außer Kraft zu setzen, bräuchte es zwei Voraussetzungen: Der Streitgegenstand müsste als prioritär definiert sein, und diese Vorrangigkeit müsste dazu führen, dass sich politische Akteure – etwa die VertreterInnen des Juniorpartners – unter zeitweiliger Ausschaltung der Ressortkonkurrenz gemeinsam für das als prioritär definierte Ziel verwenden. So ließen sich hochschulpolitische Zeichen setzen.

Selbstredend sind in der Berliner Landespolitik auch zentrale Projekte des Junior koalitionsärs denkbar, die keinen so vordergründigen Wissenschaftsbezug aufweisen wie die bisher verhandelten. Sinnvoll für die Suche nach solchen zentralen Projekten wäre es, ein paar Auswahlkriterien zu definieren, zum Beispiel: Förderung der Wahrnehmbarkeit als *moderne* politische Kraft, Milieuverträglichkeit, Umsetzbarkeit innerhalb einer Legislaturperiode, gute Wahlkampf-Präsentabilität und dergleichen. Politische Ziele, welche den Juniorpartner von anderen Parteien unterscheiden, dürften bei der Bestimmung solcher Auswahlkriterien natürlich auch eine gewisse Rolle spielen.

Wenn dann einige Projekte als prioritär definiert sind, braucht es operative Techniken, um die Prioritäten auch wirksam werden zu lassen. Wichtig ist dabei zweierlei: eine permanente Abstimmung der Akteure und eine abgestimmte, gemeinsame und nicht an Ressortzuständigkeiten gebundene Vertretung der als zentral definierten Projekte.

Prioritätensetzung lässt sich behaupten, was relativ einfach ist, oder umsetzen, was einige Anstrengung erfordert, weil es eine *permanente* Anstrengung ist. Die Permanenz zu organisieren, ist die eigentliche Herausforderung. Denn das erfordert, unter Bedingungen unablässiger Gefahr der vollständigen Absorption durch den ressortgebundenen Alltagsbetrieb Freiräume zu behaupten, um die prioritären Projekte voranzutreiben. Die Absorptionsgefahr z. B. beim exekutiven Spitzenpersonal – in Berlin also SenatorInnen und StaatssekretärInnen – wird vorrangig dadurch produziert, dass sie dem verzehrenden Zugriff ihrer Verwaltungen und deren bürokratischen Prioritätensetzungen ausgesetzt sind. Deshalb muss es hier eine soziale Gegenstruktur geben, die mindestens gleichgroße Verpflichtungswirkungen erzeugt, wie es die Apparate der Senatsverwaltungen tun. Denn als

drei Einzelkämpfer haben die Vertreter einer Minderheit auf Dauer keine Chance.

Um das Ganze noch einmal am Beispiel der Grünen in der Bundesregierung zu illustrieren: *Kein* zentrales Projekt des grünen Juniorpartners war es, der deutschen Außenpolitik eine irgendwie grüne Färbung zu verschaffen. Entsprechend handelt der grüne Außenminister in der Außenpolitik nicht anders, als es Kinkel oder Genscher an seiner Stelle getan haben bzw. hätten. Aber: Die Durchsetzung der Öko-Steuer beispielsweise konnte nur dadurch gelingen, dass dies nicht allein als Angelegenheit des grünen Umweltministers, sondern aller grünen Kabinettsmitglieder und insbesondere des Außenministers betrachtet und kabinettsintern entsprechend gehandelt wurde. An den Grünen lässt sich einerseits beobachten, wie rasant eine ursprünglich recht strikte Programmatik verwässert werden kann. Andererseits lässt sich von ihnen lernen, wie die programmatischen Reste durch Definition als zentrale Projekte und dementsprechendes Handeln durchgesetzt werden können. Das erscheint nicht so viel, aber manchmal springt neben der Realisierung des einen oder anderen Anliegens sogar noch eine zweite Legislaturperiode heraus.

Autorenverzeichnis

TORSTEN BULTMANN

Bundesgeschäftsführer des BdWi, Bonn, Mitglied im Landesfachgruppenausschuss »Hochschule und Forschung« der GEW Nordrhein-Westfalen

DR. ANDRÉ HAHN

Bildungspolitischer Sprecher der PDS-Fraktion im Sächsischen Landtag

PETER JOSEPH

Diplomingenieur, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Bildungspolitik der PDS-Landtagsfraktion in Sachsen-Anhalt

SIEGFRIED KIEL

Mitglied des Stadtrates der Stadt Halle und Vorsitzender dessen Bildungsausschusses; bis zur »Abwicklung« Leiter des Wissenschaftsbereiches Hoch- und Fachschulpädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig

DR. PEER PASTERNAK

Politikwissenschaftler, 2002 bis 2003 Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung im Senat von Berlin, Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg, Universität Halle-Wittenberg
pasternack@hof.uni-halle.de

DR. UTA SCHLEGEL

Soziologin, Projektleiterin »Gleichstellung an Hochschulen« am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

HEIKE WERNER

Hochschulpolitische Sprecherin der PDS-Fraktion im Sächsischen Landtag