

Caroline Kolisang *Hrsg.*

Bundesweiter Bildungsstreik 2009

Protestbewegung – Aktionismus –
Reformen der Reformen



Springer VS

Bundesweiter Bildungsstreik 2009

Caroline Kolisang (Hrsg.)

Bundesweiter Bildungsstreik 2009

Protestbewegung – Aktionismus –
Reformen der Reformen

Herausgeber
Caroline Kolisang
Mainz, Deutschland

ISBN 978-3-658-01867-2
DOI 10.1007/978-3-658-01868-9

ISBN 978-3-658-01868-9 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

Caroline Kolisang

Zur Vortragsreihe der Fachschaft Lehramt:

Politik – Macht – Bildung: macht Politik Bildung?

Eine Einführung.....	21
----------------------	----

I. Aktuelle und historische Perspektiven zur Reform der Hochschule

Franz-Josef Heinrich

Politik – Macht – Bildung: macht Politik Bildung? Alles macht

Politik und Bildung! Dargestellt am Beispiel der Reform der

Lehrerinnen und Lehrerausbildung.....	51
---------------------------------------	----

Clemens Albrecht

Planungseuphorie 2.0: Herrschaft durch Entstaatlichung.....	63
---	----

Jürgen Oelkers

Bildung heute: Passt Humboldt noch.....	89
---	----

Daniela De Ridder

Herausforderung Diversity Management. Warum Hochschulen

sich verändern müssen und neue Konzepte brauchen.....	113
---	-----

II. Ergebnisse der Schulforschung zu Problemen des Schulsystems

Hartmut Esser

Mythen der Integrationsdebatte: Was hilft wirklich? 133

Angela Schmidt-Bernhardt

Bildungserfolg junger Aussiedlerinnen – Chancen und Grenzen..... 153

Markus Tiedemann

Wie viel Autorität brauchen Bildung und Erziehung? Acht
Erkenntnisse über Autorität und die Konsequenzen für Bildung
und Erziehung..... 173

III. Eine Privatschule stellt sich vor

Manuel Schiffer

Schule Schloss Salem: Was ist Salem und wofür steht es? 183

Vorwort

Dieser Band verdankt seine Entstehung dem Bildungstreik 2009. Er ist die Dokumentation der Vortragsreihe *Macht-Politik-Bildung: macht Politik Bildung?*, die von der Fachschaft Lehramt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Zuge des Bildungstreiks im November 2009 bis Ende Januar 2010 organisiert wurde. Es war das Ziel der Veranstaltung, neben den öffentlichen Demonstrationen und Streiks intellektuelle Auseinandersetzungen mit versierten akademischen Fachleuten zu führen, um auf diese Weise sachkundige Beiträge in der Auseinandersetzung mit Vertretern und Vertreterinnen der staatlichen und universitären Bildungs- und Hochschulpolitik leisten zu können. Die studentischen Proteste können als Widerstand gegen von oben kommende Reformen oder bildungspolitische Umstrukturierungsprozessen verstanden werden, die gewollt oder ungewollt der eigenständigen, selbstgesteuerten Gestaltung und Strukturierung von Lern- und Bildungsprozessen unter der sach- und fachkundigen Begleitung von akademischen Lehrkräften in universitären Bildungsgängen entgegenstehen: Durch rigide Bestimmungen des Zeitpensums werden Entfremdungsprozesse in individuellen Bildungsbiographien begünstigt und die Neigung zur einseitigen ökonomischen Verwertung von Bildung sowie die Vernachlässigung der ganzheitlichen Bildung der Persönlichkeit gefördert, wogegen sich bereits Wilhelm von Humboldt im Jahr 1793 in dem Aufsatz zur *Theorie der Bildung des Menschen* entschieden ausgesprochen hatte. Die Protestjugend wollte sich einer Beschneidung ihrer individuellen Bildungs- und beruflichen Biographisierungsprozesse zugunsten eines europäisch organisierten ökonomischen „Bildungs-Terrors“ ausdrücklich widersetzen - im Übrigen ein ‚Reformterror‘, der in völlig unterdeterminierten Lernumgebungen, d. h. bei schlechter räumlicher, personeller und finanzieller Ausstattung der Universitäten und gleichzeitiger Erhebung von Stu-

diengebühren europaweit dynamische und wirtschaftlich instrumentalisierbare Eliten produzieren sollte.

An der Johannes Gutenberg-Universität ist das Studium der Bildungswissenschaften interdisziplinär angelegt. Daher versammelt der Band heterogene Beiträge von Referentinnen und Referenten aus der Politik, der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Schulpraxis. Allen ReferentInnen danken wir, dass sie mit ihren bereichernden Beiträgen den Weg nach Mainz gefunden haben. Dem Ministerium für Bildung, Weiterbildung, Wissenschaft und Kultur unter der Leitung von Ministerin Doris Ahnen und dem Büro des Präsidenten der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU), Georg Krausch, ferner dem Institut für Erziehungswissenschaft (IfE Mainz), unter der Leitung des Dekans des Fachbereichs Stephan Aufenanger und der kollegialen Institutsleitung von Carla Schelle sowie dem Zentralen Fachschaftenrat der verfassten Studierendenschaft der JGU sind wir für die finanzielle Unterstützung zu Dank verpflichtet. Doch ohne die Unterstützung von Detlef Garz, der einige Zeit kommissarisch die kollegiale Leitung des IfE Mainz innehatte, hätten wir uns nicht getraut, dem Institut unser Vorhaben mitzuteilen. Auch ihm gebührt größter Dank. Nicht zu vergessen sind der kürzlich in Ruhestand getretene Professor Franz Hamburger sowie der verstorbene Professor Ulrich Kolbe, die es nicht versäumten, uns, wann immer möglich, mit ihrer Präsenz bei der Vortragsreihe zu unterstützen. Wir danken hierfür.

Zum Aufbau des Buches

Die Idee zu der Vortragsreihe, die dieser Band dokumentiert, entstand, als die Fachschaft Lehramt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz nach Wegen suchte, sich am Bildungsstreik zu beteiligen, und dabei feststellte, dass manchen die direkte Teilnahme am Protest auf den Straßen ebenso wenig behagte wie das tatenlose Hinnehmen einer Reform, die zu einer strikten Verschulung des Studiums zu führen drohte. Glücklicherweise sah die bundesweite SchülerInnen- und Studierendenschaft im Sinne der angestrebten Politisierung und Schärfung des Bewusstseins

aller Hochschulgruppen vielfältige d. h. aktionistische, aber auch ideelle Formen des Protests vor, etwa Kundgebungen oder kritische Bildungsangebote wie offene Ad-hoc-Seminare, sodass jede und jeder am Streik interessierte Studierende eigene Formen der Beteiligung an den Protesten wählen konnte. In der Fachschaft Lehramt regte Benjamin Bank, dem sich Anne Mönch, Michael Herr und Caroline Kolisang sofort zur Bildung einer AG anschlossen, eine Vortragsreihe mit renommierten, kritischen ErziehungswissenschaftlerInnen, SoziologInnen, PhilosophInnen oder PolitologInnen an. Wir beschlossen, bundesweit nach ReferentInnen aus den unterschiedlichen Disziplinen der Bildungswissenschaften zu suchen. Auch erinnerte sich manch eine/r von uns an die in Seminaren besprochene Kritik Friedrich Schleiermachers am mangelnden Dialog zwischen Politik, Hochschule und Schule. Daher nahmen wir uns vor, Vertreter und Vertreterinnen all dieser drei bildungspolitischen Institutionen einzuladen. Themen für die Kritik an Bologna und an hegemonialen Top-down-Strategien zur Durchsetzung der Reformen, schlugen wir aus den folgenden Bereichen vor:

- Aktuelle und zukünftige Veränderungen des Bildungssystems sowie Einfluss der Wirtschaft auf das Bildungssystem (Hochschule und Schule).
- Probleme des Schulsystems: Demokratie in der Schule bzw. Demokratieerziehung; schichtspezifische Allokation von Chancen im Bildungswesen; Wert des Abiturs im Zuge der Bildungsexpansion, Menschenrechtsbildung.
- Sprache als Instrument der Chancen(un)gleichheit; Soziale Ungleichheit.

Der vorliegende Band ist die Dokumentation dieser Vortragsreihe, die von November 2009 bis Januar 2010 mitten im Bildungsstreik stattfand. Die Beiträge sind in folgende drei Bereiche gegliedert:

I Aktuelle und historische Perspektiven auf die Reform der Hochschule

Der Band wird mit einem Beitrag eröffnet, der sich schon im Titel eng am Thema der Vorlesungsreihe orientiert. Unter der Überschrift *Alles macht Politik und Bildung!* hebt Franz-Josef Heinrich die wechselseitige Abhängigkeit von Politik und Bildung hervor und geht kurz auf die Notwendigkeit des kritischen, aber konstruktiven Miteinanders im schwierigen Verhältnis zwischen Politik und akademischen Bildungseinrichtungen ein. Darüber hinaus stellt er das *Duale Studien- und Ausbildungskonzept* als Reformkonzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz vor. Dieses Reformkonzept (als weitere Reform der Reform) wertet er als einen produktiven Effekt des Schüler- und Studentenprotests von 2009 gegen bildungshemmende Einschnitte des Bologna-Prozesses. Dabei rekonstruiert Heinrich den Hergang des Bologna-Prozesses und erläutert, wie Rheinland-Pfalz die Empfehlungen der Ständigen Kultusministerkonferenz und des Wissenschaftsrats für eine effektivere Verknüpfung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und schulpraktischer Kompetenzen der Lehramtsstudierenden umsetzt. Als Mitarbeiter des Bildungsministeriums von Rheinland-Pfalz – mithin als Vertreter der Bildungspolitik – legt Heinrich die Ziele und Teilziele der Reformen aus Sicht der Landespolitik dar. Demzufolge geht es der Landesregierung in Kooperation mit den Zentren für Lehrerbildung bei den Reformen vornehmlich darum, die interdisziplinär organisierten Lehramtsstudiengänge als eigenständige Studiengänge zu verbessern und damit die pädagogische und psychologische Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte unter Rückgriff auf empirische bzw. ethnographische Befunde der soziologischen Forschung zu stärken. Die studienbegleitenden Praktika sollen dem Bedürfnis angehender Lehrerinnen und Lehrer, frühzeitig praktische berufsbezogene Erfahrungen zu sammeln, Rechnung tragen und gleichzeitig eine langfristige Verbesserung des Unterrichts erzielen.

Clemens Albrechts Beitrag übt Kritik an der Ökonomisierung der Hochschulen und an der Akkreditierung der Studiengänge im Zuge der

Implementierung der neuen Wissenschaftspolitik bzw. des New Public Managements. Ausgehend von drei Leitideen zur Reform der Universität von Wissenschaftlern aus verschiedenen Jahrzehnten vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz - Max Horkheimer in den 50er Jahren, Werner Maihofer in den 70ern und Peter Graf Kielmansegg in den 80ern - fragt er nach den Gründen für die Übernahme einer ökonomischen Sichtweise in der Wissenschaftsorganisation. Diese Haltung oder Arbeitsweise wird besonders in der Arbeit der Akkreditierungsorganisationen und des Akkreditierungsrates sichtbar. Albrecht fragt danach, weshalb die „höchste Form rationalen Handelns nicht mehr in der Wissenschaft“, sondern vielmehr in der Ökonomie gesucht werde. Zur Untermauerung seiner Thesen schildert er die Entwicklung neoliberaler Reformen in Großbritannien, die über Wettbewerbsorientierung die Steuerung, Vermessung und Kontrolle von Leistung als Erfolgsstory einer geglückten Gouvernamentalität und Humankapitalverwaltung betrachtet und zeigt dabei die Gefahren der zunehmenden Transformation von Universitäten in Stätten bürokratischer und planwirtschaftlicher Verwaltung auf. Diese Umwandlung droht insbesondere dann, wenn Bildungsreformen und die Akkreditierungsarbeit sich auf neoliberale Formen der Vergabe zentraler Standards beschränken und deren ökonomieorientierten und totalitären Funktionslogiken unhinterfragt Folge leisten. So sieht Albrecht eine besondere Gefahr der neoliberalen Betrachtungsweise für die Wissenschaft im aktionistischen Reduktionismus, der verkennet, dass die sogenannte leistungsgerechte Verteilung von Mitteln anhand rein ökonomischer Indikatoren schwer quantifizierbare Skills, Kompetenzen und Faktoren völlig ausblendet.

Zu den Forderungen der protestierenden Studentenschaft zählte der Ruf nach einer stärkeren Berücksichtigung der Leitgedanken Wilhelm von Humboldts bei der Umstellung auf die BAMA-Studiengänge. *Jürgen Oelkers* beantwortet die Frage nach der Gestaltungsmacht von Politik und Bildung aus einer erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und historischen Perspektive. Er wirft die Frage auf: *Bildung heute: Passt Humboldt noch?* Oelkers weist auf die Grenzen einer Reform hin, die nicht die aktuellen universitären Gegebenheiten berücksichtigt, son-

dern ein vergangenes Ideal losgelöst von dessen aktueller Umsetzbarkeit propagiert. Differenzen und Schwierigkeiten der Reaktivierung von Humboldt für die Reformen verortet er vor allem in den Rahmenbedingungen und Strukturen der heutigen im Vergleich zu damaligen Universitäten. Während Humboldt gemäß Oelkers wegen der damals eher bescheidenen Größe der Berliner Universität nicht für eine Reform des heutigen universitären Massenbetriebs passend gemacht werden könne, sieht er wiederum dessen Aktualität in der Kritik an einem durch den Bologna-Prozess erweiterten bürokratischen Apparat, der Universitäten in verwaltungsüberfrachtete Paukbetriebe umwandelt. Diese Überfrachtung des Verwaltungsapparates diene jedoch weniger der Förderung eigenständiger Forschung der Studierenden, sondern bilde die Universitäten im Zuge der Reformen eher zu Stätten behavioristisch anmutender Vermittlung von Lehrbuchwissen um. Oelkers' Kritik an der Art und Weise der Umsetzung von Bologna verdeutlicht, dass es Humboldt gerade nicht um das einseitig ökonomisch orientierte, erwerbsfixierte Brotstudium ging: Vielmehr zielte seine Reform auf die Belebung der „Tiefe des Geistes“ ab, dies mit Blick auf einen freien, forschenden Austausch zwischen Wissenschaftlern und Studierenden. Auch den Bereich Schule spart Oelkers in seinem Vortrag nicht aus: Für die Schule und den Zugang zur Hochschulbildung verweist er kritisch darauf, dass die von den Studierenden teilweise geforderte Öffnung der Hochschulzugangsberechtigung für breitere Bevölkerungsgruppen bereits unbemerkt im Gange sei, da mittlerweile nahezu die Hälfte eines Jahrgangs über verschiedene Bildungswege die (Fach)-Hochschulzugangsberechtigung erwirbt und de facto ein Studium beginnt. Vorteile des Bologna-Prozesses sieht er letztlich in der Umsetzung modularisierter Studiengänge, die die Möglichkeit der besseren Zeitstrukturierung, damit der effektiveren Studierbarkeit der Fächer bieten.

Der Bildungstreik richtete sich vehement gegen neoliberale Steuerungs- oder Managementkonzepte und Exzellenzinitiativen aller Art. Im Artikel *Herausforderung Diversity Management. Warum Hochschulen sich verändern müssen und neue Konzepte brauchen* diskutiert Daniela De Ridder die Vorteile eines solchen Managementkonzeptes für alle Beteiligten

der Hochschule, wobei sie das sogenannte Diversity Management als ressourcenorientiertes Steuerungsinstrument befürwortet. Von Anforderungen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) ausgehend, das jegliche Art der Diskriminierung von Differenz verurteilt, lenkt sie den Blick auf Heterogenität als Ressource und stellt dar, wie das CHE-Consulting mit Hochschulen zur Verwirklichung der Implementierung eines Diversity Managements zusammenarbeitet. De Ridder fordert Hochschulen auf, ihren Anspruchsgruppen und Stakeholdern als TrägerInnen unterschiedlicher Kompetenzen und Ressourcen, die es an der Hochschule noch auszubauen gilt, Wertschätzung in Form der Anerkennung von Differenz entgegenzubringen. So würde es in einem Prozess des Absehens von Defiziten hin zum bewussten Anerkennen von Vielfalt als Chance gelingen, „top-down“, jedoch nicht repressiv, die produktiven Kräfte im universitären System zum Vorteil der gesamten Anspruchsgruppen zu bündeln. Die Anerkennung von Vielfalt durch die Implementierung von Diversity Management setze allerdings eine Umstellung in der Haltung gegenüber Differenz voraus, die vielerorts nach wie vor eher als Ausschlusskriterium gilt. Vorteile und positive Outputs der inkludierenden Berücksichtigung von Vielfalt bzw. Diversität als Chance lägen nach De Ridder in der (auch kostensenkenden) Reduzierung von Spannungen innerhalb der oder zwischen den Anspruchsgruppen sowie in der Erhöhung einer wertschätzenden Kommunikationskultur zwischen den heterogenen Anspruchsgruppen der Universitäten. Die Berücksichtigung handlungsanleitender Grundsätze wie Fairness, Einbindung und Ermöglichung der Partizipation der Anspruchsgruppen in Entscheidungsprozessen durch Diversity Awareness Trainings könne, wenn angenommen, zur Etablierung einer neuen transkulturellen Sichtweise und Kultur führen, die die Corporate Identity und die Corporate Social Responsibility der Hochschulschulen stärken und fördern würde.

II Ergebnisse der Schulforschung zu Problemen des Schulsystems

Eine weitere Forderung der streikenden Schüler und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen betraf die Öffnung des Zugangs zur Bildung für alle. PISA brachte die Erkenntnis, dass in Deutschland ethnische neben sozialer Herkunft eine Rolle beim schulischen Erfolg der Jugendlichen spielt, denn die Ergebnisse zeigten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Regel in der Schule schlechter abschneiden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.¹ Hier ist die Bildungspolitik gefordert, für mehr Chancengleichheit, bessere Bildungsbeteiligung und gegebenenfalls bessere Bildungsförderung dieser Schüler und Schülerinnen zu sorgen und so zu vermehrten Bildungserfolgen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beizutragen. Bekanntermaßen ist diese Problematik recht komplex, verschreibbare Erfolgsrezepte gibt es selten, und oft erfolgt die Benachteiligung von Migranten und Migrantinnen im elementaren, primären, sekundären und tertiären Bildungssektor nicht bewusst, sondern folgt eher ‚verborgenen‘, subtilen „Mechanismen“ hegemonialer oder leitkultureller „Macht“ bzw. habituell unreflektierten, Defizit zuschreibende Mechanismen der Allokation und Bereitstellung von Chancen (Bourdieu 2005)². Ein Faktor, mit dem soziologische Akkulturationstheorien sich auseinandersetzen, ist der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Sprachgebrauch. In diesem Teil des Buches werden spezielle Fragen und Problemkomplexe besprochen, welche die gelingende Integration von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem an einzelnen Beispielen untersuchen.

Hartmut Esser greift in seinem Beitrag *Mythen der Integrationsdebatte: Was hilft wirklich?* zunächst den vorherrschenden Integrationsdiskurs auf, der in der Hauptsache zwei konträre Lager kennt: Auf der einen

1 Vgl. Ramm/Walter/Heidemeier/Prenzel (2005): In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 269-298, hier S. 270.

² Vgl. für die Wortwahl den Titel einer Schrift Bourdieus: Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA.

Seite gibt es die Assimilationsbefürwörter, die alle Verantwortung für die gelingende Integration der nach Deutschland Migrierten in deren eigene Hand legen und die fast unbedingte Assimilation in die Leitkultur fordern. Die andere Seite betrachtet die Anerkennung von ethnischer und kultureller Differenz als Bereicherung für das Aufnahmeland. Esser untersucht Multikulturalität und deren Effekte auf den Bildungserfolg und auf die strukturelle Integration von Migranten und Migrantinnen in den Arbeitsmarkt der Aufnahmegesellschaft – dies trotz oder vielmehr ungeachtet kultureller und ethnischer Differenz. Zunächst erläutert er den Begriff „Multikulturalität“, wobei er drei Dimensionen unterscheidet: *multiple Inklusion*, *ethnische Vielfalt* und *ethnische Politik*. Multiple Inklusion beinhaltet die simultane, aktive Einbeziehung und tatsächliche Integration der einzelnen Migranten und Migrantinnen in soziale Kontexte der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitiger und gleichwertiger Zugehörigkeit zur eigenen ethnischen Gruppe und zur Aufnahmegesellschaft. Ethnische Vielfalt als weiterer Indikator für Multikulturalität betrifft im Weiteren die Ebene der ethnischen Gruppen im Gegensatz zur Mikroebene des Individuums und umfasst die aktive Beherrschung unterschiedlicher kultureller Kompetenzen der ethnischen und aufnehmenden Gruppen bei gleichzeitiger Integration in verschiedenen Kulturen. Hiermit ist neben der Mehrsprachigkeit auch die Integration in ethnisch gemischte Netzwerke sowie die gelungene Platzierung in vertikalen und horizontalen Dimensionen der wirtschaftlichen und institutionellen Systeme sowohl des herkömmlichen als auch des aufnehmenden Kulturkreises gemeint. Als dritten Indikator für Multikulturalität nennt Esser mit dem Begriff der „ethnischen Politik“, den Aspekt der politisch gewollten und geförderten Anerkennung und Unterstützung von multipler Inklusion und ethnischer Vielfalt. Ethnische Politik versteht sich demnach als offene Einwanderungspolitik, die die Integrationsbemühungen der Migranten und Migrantinnen unter Beibehaltung ihrer Verschiedenheit von der Aufnahmegesellschaft unterstützt, dabei dezidierte Maßnahmen gegen die Diskriminierung von Vielfalt und ethnischen Minderheiten ergreift. Herrscht nun so verstandene Multikulturalität vor, so steht wiederum der Teilaspekt der Bilingualität oder

Mehrsprachigkeit im Zentrum von Essers Forschungen. Er geht in der Vorstellung seiner Forschungsergebnisse der Frage nach, ob Multikulturalität in Form von Mehrsprachigkeit, spezieller in der Beherrschung der Erstsprache, signifikante Effekte oder kompensatorische Wirkung auf Schulleistungen hat, denn diese haben letztlich Einfluss auf die Vergabe von Chancen auf dem Arbeitsmarkt, damit auch auf eine gelingende individuelle und strukturelle Integration. Esser stellt die These in den Raum, dass Mehrsprachigkeit im Rahmen der Multikulturalität einen „Matthäuseffekt“ zeitigt – gute Schüler und Schülerinnen profitieren von der Mehrsprachigkeit, während sich für die schlechteren eher kein signifikanter Vorteil beobachten lässt.

In ihrem Beitrag *Bildungserfolg junger Aussiedlerinnen - Chancen und Grenzen* stellt Angela Schmidt-Bernhardt einen Teil ihrer Forschungsergebnisse vor. Schmidt-Bernhardts Untersuchungen zeigen, dass weibliche Jugendliche, deren Eltern als russische AussiedlerInnen nach Deutschland übergesiedelt sind, eine höhere Leistungsbereitschaft sowie höhere Bildungsaspirationen und -erfolge als männliche Jugendliche derselben Herkunft aufweisen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Bindung zur Familie, insbesondere zur Mutter, als „protektive Ressource“ dient, die, wie die nahezu dyadische, innerethnische Peerkultur russischer Aussiedlerinnen deren Bildungserfolg fördert bzw. festigt. Vor dem Hintergrund von deren gelungener Integration in den höheren gymnasialen Sektor forscht Schmidt-Bernhardt auch nach den Identitätsbildungsprozessen dieser Jugendlichen. Sie untersucht, wie diese Schülerinnen kurz vor dem Abitur ihre Integration in das Bildungssystem tatsächlich erleben und welche Entwicklungsperspektiven sich für sie auftun. Wo die innerethnische Peergroup in der Dyade den Bildungserfolg stützt, stufen die interviewten Schülerinnen die Einlassung auf größere innerethnische Gruppen als eher entwicklungshemmend ein. Als nicht unproblematisch werden wiederum die Kontakte zur deutschen Mehrheitsgesellschaft empfunden, und Schule als Ort der Bildung wird nicht selten als „fremd, abweisend und ungastlich“ erlebt. Auch die Erinnerungskultur der jungen Frauen bleibt in den Studien nicht außen vor. An ihr sieht man, dass die hiesige Schulkultur nicht zuletzt

aufgrund des elterlichen Einflusses sowie des kollektiven Gedächtnisses der ethnischen und sozialen Gruppe in ständigem Vergleich zu einer in der Distanz eher positiv aufgewerteten Lehrkultur des Herkunftslandes steht. Dies hängt wiederum mit deren Wahrnehmung der Autorität der Lehrkräfte im deutschen Bildungssystem zusammen. Ihre von den interviewten Schülerinnen als eher dürftig empfundene Autorität sowie die scheinbar allgemein mangelhafte Haltung der Lehrkräfte zur Disziplinierung von SchülerInnen erweisen sich als Hürden, mit denen diese Schülerinnengruppe in der Strukturierung ihrer schulischen Bildungsprozesse konfrontiert wird. Die Interviews zeigen, dass sie aufgrund der Herkunftskultur strengere Disziplinierungsmaßnahmen durch Lehrer und Lehrerinnen als Respektspersonen und Mittel der gelingenden Strukturierung ihres Bildungserfolgs „vermissen“. Dies führt uns zum Thema des nächsten Beitrags.

In Kontexten, in denen bereits beschlossene und zur Durchführung angesetzte Reformen von den anvisierten Zielgruppen öffentlich abgelehnt werden, stellt sich letztlich die Frage nach der Anerkennung oder Ablehnung von Autorität. Der bundesweite Bildungstreik dokumentiert, dass Autorität in Bildungsprozessen dann abgelehnt wird, wo sie nicht autoritativ, sondern als extrem normierende und hegemoniale Repression des Bürgerrechts auf Bildung in Erscheinung tritt. Markus Tiedemann war viele Jahre in der Schulpraxis und in der Lehrerbildung tätig. In seinem Beitrag *Wie viel Autorität brauchen Bildung und Erziehung? Acht Erkenntnisse über Autorität und die Konsequenzen für Bildung und Erziehung* betrachtet er Autorität als notwendigen Bestandteil von Bildungs- und Erziehungsprozessen und fragt allgemein nach dem rechten Maß an und den Bedingungen für die Annahme von Autorität in Lehr- und Lernarrangements. Seinen an der Autoritätsforschung von Bochenski angelehnten Darlegungen zufolge scheitert Autorität, wenn sie nicht als „soziale Relation“ verstanden wird, die neben den TrägerInnen und den Subjekten von Autorität einen gegebenen Raum voraussetzt, innerhalb dessen die Anerkennung von Weisungen sich nach bestimmten Regeln abspielt: Rechtfertigen „deontische Autoritäten“, d. h. „Vorgesetzten-Autoritäten“, ihre Weisungen nicht bzw. stellen sie diese nicht

hinreichend zur Disposition, sodass die Subjekte diese Weisungen als negative, daher bedrohliche Autorität auffassen, so stoßen sie auf Widerstand, der genau wie im Bildungsstreik Protestreaktionen aufgrund der empfundenen Bedrohlichkeit der Autorität entfacht. Episteme oder Wissen von epistemischen Autoritäten (im Kontext des Bildungsstreiks verstanden als Wissen der Bildungspolitik darüber, was sich für Curricula in neuen Studiengängen eignet oder nicht), muss stets zur Mitgestaltung, zur Autonomie der Subjekte von Erziehung und Bildung beitragen. Dies umso mehr, als Erziehungs- und Bildungsprozesse, da sie letztlich immer top-down organisiert und strukturiert werden, die grundlegende Antinomie beinhalten, gerade nicht auf Vorschriften, Regelungen, Anordnungen und Autoritätsverhältnisse verzichten zu können. Tiedemann zeigt: Jegliche Autorität wird dann als positiv wahrgenommen, wenn sie die Tendenz zur Selbstauflösung hat.

III Eine Privatschule stellt sich vor

Seinerzeit ging Immanuel Kant, wohl aufgrund der von ihm beobachteten politischen Praxis der Staatsführung, davon aus, dass erfolgreiche Reformen des Bildungssystems weniger vom Staat oder von den Fürsten, als vielmehr von einer Privatperson ausgehen. Man würde heute wahrscheinlich von einer Grassroots Bewegung, die beim „Privatmann“ beginnt, sprechen. In der von Rink herausgegebenen Vorlesung über Pädagogik³ sagt Kant: „Alle Cultur fängt vom dem Privatmanne an und breitet von daher sich aus“ (Kant AA IX: 449). Beim Staat, so Kant, lehre die Erfahrung, dass er von den Untertanen zwar Geschicklichkeit, also Bildung verlange, dies „aber blos um die Unterthanen desto besser als Werkzeug zu seinen Absichten gebrauchen zu können“ (ebd.). Die Verwertungslogik der Regenten betrachtet die Untertanen folglich nicht als

³ Kant, Immanuel (1968): Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink: In: Kants Werke. Akademie Textausgabe. Band IX. Logik, Physische Geographie, Pädagogik. Berlin: Walther de Gruyter, 435-499

Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck. Es wird nach Kant schnell klar, dass die Mächtigen „nicht (...) das Weltbeste, als vielmehr nur (...) ihre Zwecke erreichen“ (ebd.) wollten. Wie bei den Verträgen von Lissabon und Bologna standen nicht die Ziele der Individuen und des gesamten Volkes im Zentrum geförderter Geschicklichkeitsbestrebungen, sondern Staatsökonomie und Reichskasse, wobei man „bereits im Voraus die Zinsen berechnete“ (ebd.), welche die Bildung der Untertanen einbringen würde.

Nun hat es freilich seit Kant und besonders seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine umfassende Annäherung von staatlicher Politik und Bildungseinrichtungen, die die Bildungsinteressen der Einzelnen vertreten, gegeben (vgl. Derbolav 1975: 20)⁴, und wir sehen auch, dass schon bei August Herrmann Francke, den Philanthropen und der Reformpädagogik private Bildungsbemühungen zuweilen fast Hand in Hand mit staatlichen Versuchen zur Verbesserung des Bildungssystems einhergingen oder dass selbst Privatschulen, die als Antwort auf Mängel im öffentlichen Bildungswesen gegründet wurden, die Unterstützung der Führenden im Staat, also auch der heutigen staatlichen Bildungspolitik genießen. Vor diesem Hintergrund luden wir auch Privatschulen, die Schule Schloss Salem und die Odenwaldschule Heppenheim, zur Teilnahme an einer Eröffnungsdiskussion mit einem Vertreter des Bildungsministeriums, Professor Hermann Saterdag, ein. Wohl aufgrund der Vorkommnisse an der Odenwaldschule, die kurz vor der bevorstehenden Jubiläumsfeier für Furore in der Öffentlichkeit gesorgt hatten, sah der Vertreter der von Paul und Edith Geheeb gegründeten Odenwaldschule keine Möglichkeit einer verschriftlichten Präsentation der Schule in diesem Band. So bildet nur die Vorstellung einer Privatschule, der Schule Schloss Salem, durch Lehrer Manuel Schiffer den Abschluss dieses Bandes.

⁴ Derbolav, Josef (1975): Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur »Praxeologie«. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.