

Hovestadt, Gertrud (Ed.)

Working Paper

Stellungnahmen von StipendiatInnen und VertrauensdozentInnen zu den Empfehlungen des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler- Stiftung

Arbeitspapier, No. 25

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Hovestadt, Gertrud (Ed.) (2001) : Stellungnahmen von StipendiatInnen und VertrauensdozentInnen zu den Empfehlungen des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier, No. 25, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116488>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Gertrud Hovestadt (Hrsg.)

***Stellungnahmen von StipendiatInnen und
VertrauensdozentInnen zu den Empfehlungen
des Sachverständigenrates Bildung
bei der Hans-Böckler-Stiftung***

**Stellungnahmen von StipendiatInnen
und VertrauensdozentInnen zu den Empfehlungen
des Sachverständigenrates Bildung bei der
Hans-Böckler-Stiftung**

Gertrud Hovestadt (Hrsg.)

Impressum

Herausgeber:

Hans-Böckler-Stiftung

Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB

Bertha-von-Suttner-Platz 1

40227 Düsseldorf

Telefon: (02 11) 77 78-189

Fax: (02 11) 77 78-283

E-Mail: Gertrud-Hovestadt@boeckler.de

Redaktion: Gertrud-Hovestadt, Sachverständigenrat Bildung, wiss. Sekretariat

Best.-Nr.: 11025

Gestaltung: Horst F. Neumann Kommunikationsdesign, Wuppertal

Produktion: Der Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Mai 2001

DM 12,00 / € 6,14

Inhalt

Vorwort	5
1. Diskussionspapier „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“	7
Bildungsinitiative an der HWP, Hamburg	7
Stipendiatinnengruppe Stuttgart/Ulm	11
Stipendiatinnengruppe Regensburg	13
Stipendiatinnengruppe Bamberg/Schweinfurt/Würzburg	15
Stipendiatinnengruppe Düsseldorf/S. Hildebrandt)	17
Herbert Bassarak, Vertrauenslehrer des Zweiten Bildungsweges	21
Gruppe der Vertrauenslehrer des Zweiten Bildungsweges	23
2. Diskussionspapier „Ein neues Leitbild für das Bildungssystem“	25
Bildungsinitiative an der HWP, Hamburg	25
Arbeitsgruppe der BuKo-Tagung in Kassel, Oktober 1999	28
3. Diskussionspapier „Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft“	39
Bildungsinitiative an der HWP, Hamburg	39
4. Zu verschiedenen Papieren/Weiteres	43
Stipendiatinnengruppe Hannover/AGIS/Frank Rzeppa	43
Bildungsinitiative an der HWP, Hamburg	48
Selbstdarstellung der Hans-Böckler-Stiftung	49

Vorwort

Im Sommer 1997 wurde auf Initiative und mit Förderung der IG Metall, der IG Bergbau, Chemie, Energie, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie der Hans-Böckler-Stiftung der „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ gegründet. In diesem Gremium arbeiten unabhängige Expertinnen und Experten zusammen, die aus den Erfahrungsbereichen Wissenschaft, Wirtschaft, Verwaltung und Bildungspraxis stammen. Sie sind gebeten, aus vielfältigen Perspektiven Empfehlungen zur Bildungsreform zu geben.

Der Sachverständigenrat Bildung hat bisher drei Empfehlungen veröffentlicht. Er analysiert und kritisiert die Struktur der Bildungsfinanzierung und fordert die Erweiterung des Finanzierungssystems; er fordert die Integration der beruflichen Erstausbildung, des Studiums und der Weiterbildung zu einem differenzierten Gesamtsystem lebensbegleitenden Lernens; schließlich formulierte er den Beitrag, den Bildung, insbesondere Schule, zum künftigen Zusammenhalt der Gesellschaft leisten sollte.

Diese Empfehlungen wurde in den Gewerkschaften und weit darüber hinaus diskutiert; insbesondere die Vorschläge zur Finanzierung haben eine heftige kontroverse Debatte ausgelöst und somit die längst erforderliche öffentliche Diskussion um die Zukunft des Bildungswesens in Deutschland mit belebt.

Auch in der Hans-Böckler-Stiftung, besonders unter den Stipendiaten und Stipendiatinnen sowie unter den Vertrauensdozentinnen und Vertrauensdozenten, haben die Empfehlungen eine intensive Diskussion ausgelöst. Aus diesen Diskussionen entstanden Stellungnahmen, die auch schriftlich niedergelegt wurden. Damit die Stellungnahmen in die weitere Diskussion fruchtbar einfließen können, werden sie in dieser Broschüre zusammengestellt und veröffentlicht.

Der Diskussion innerhalb der Hans-Böckler-Stiftung ist zu wünschen, das sie, auch über die Auseinandersetzung mit dem Sachverständigenrat hinaus, fortgesetzt wird und so einen kleinen Beitrag zur Bildungsdebatte in Deutschland leistet.

Uwe Dieter Steppuhn

Leiter der Abteilung Studienförderung der
Hans-Böckler-Stiftung

1. Zum Diskussionspapier „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“

Bildungsinitiative von StipendiatInnen an der HWP (Hochschule für Wirtschaft und Politik), Hamburg

Dezember 1998

1. Wiedergabe des Inhaltes

Im Sommer 1997 wurde auf Initiative der IG Metall, der IG Bergbau, Chemie, Energie, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie der Hans-Böckler-Stiftung der „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ ins Leben gerufen. Nach Vorbild des Deutschen Bildungsrates, der 1965 von Bund und Ländern ins Leben gerufen und 1975 aufgelöst wurde, soll der Sachverständigenrat Bildung aktiv in die Diskussion um das deutsche Bildungswesens eingreifen.

Hierzu wurde im Oktober 1998 das Diskussionspapier Nr. 1 „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“ veröffentlicht. Das Papier untergliedert sich in drei Bestandteile. Den weitaus größten Teil nimmt die Analyse der derzeitigen Bildungsfinanzierung ein. Vergleichbar eher bescheiden werden anschließend die derzeit diskutierten unterschiedlichen Lösungsansätze beschrieben und abschließend die Empfehlungen des Sachverständigenrates Bildung benannt.

Im Analyseteil, der sich mit der derzeitigen Bildungsfinanzierung beschäftigt, wird vom Sachverständigenrat Bildung kritisch festgestellt, dass sich „Die Entwicklung der Bildungsausgaben [...] in Deutschland in den kommenden Jahren im Spannungsverhältnis von wachsenden Anforderungen einerseits und zunehmend begrenzten Haushaltsmitteln andererseits vollziehen“ (S. 11) wird. Obwohl nach Aussage des Sachverständigenrates Bildung die Nachfrage nach Bildung gewachsen ist und weiter wachsen wird, seien die „öffentlichen Bildungsausgaben“ (Definition S. 15) nicht angeglichen worden. Als empirischen Beweis führen sie an, dass der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Sozialprodukt von 1975 – 92 gesunken ist. Ein Blick auf die Bildungsausgaben der privaten Haushalte zeige nach Meinung des Sachverständigenrat Bildung außerdem, dass derzeit schon mehr Gebühren anfallen als gemeinhin angenommen wird. Insbesondere die teilweise Gebührenpflicht für die Berufsausbildung in vollzeitschulischen Einrichtungen (quantitativ wichtigste Gruppe sind sozial- pflegerische Berufe) sowie die berufliche Weiterbildung wird hier als Beispiel angeführt. Im internationalen Vergleich „schneidet Deutschland im Hochschulbereich schlecht ab, bei den anderen Bildungstufen steht unser Land das eine Mal schlechter, das andere Mal besser da. Insbesondere im berufsbildenden Bereich zeichnet sich eine Stärke ab“ (S. 28). Kritisch angemerkt wird vor allem, dass sich die vergleichsweise starke Personalorientierung der Ausgabenpolitik nicht in einem hohen Personalbestand widerspiegelt, „sondern vielmehr in hohen Gehältern.“ (S. 28)

Aufgrund der ohnehin überlasteten öffentlichen Haushalte sieht der Sachverständigenrat Bildung für die Zukunft wenig Möglichkeiten, die Bildungsausgaben von dieser Seite in der Zukunft zu erhöhen. Seinem Verständnis nach würde eine Erhöhung der öffentlichen Bildungsausgaben auch nicht nachhaltig zu einer Qualitätsverbesserung beitragen, da diese Mehrausgaben im derzeitigen System nur „verpuffen“ (S. 43) würden. Weiterhin glaubt der Sachverständigenrat Bildung in der derzeitigen Bildungsfinanzierung eine soziale Ungerechtigkeit zu erkennen. „[...] die privaten Haushalte werden durch die Progression der Einkommenssteuer entsprechend ihrer Wirtschaftskraft zur Bildungsfinanzierung besonders herangezogen. [...] Da einkommensschwache Haushalte unterdurchschnittlich an der Hochschulbildung partizipieren, sind sie an der Finanzierung übermäßig beteiligt.“ (S. 31 f).

Als Empfehlung zur Neuorientierung der Bildungsfinanzierung schlägt der Sachverständigenrat Bildung die Einführung von Bildungsgutscheinen vor, die von jedem Individuum aus einem eigens dafür anzulegendem Bildungskonto bezahlt werden müssen. Bei Geburt eines Kindes soll nach den Vorstellungen des Sachverständigenrates Bildung die gesetzliche Verpflichtung bestehen, ein solches Bildungskonto einzurichten, in das die Eltern, das Kind oder Dritte steuerlich subventionierte Beträge einzahlen sollten (Detaillierte Beschreibung S. 45f). „Die

Empfehlung zur Einrichtung von Bildungskonten, die Bildungsgutscheine, Bildungssparen und Bildungsdarlehen kombiniert, möchte der Sachverständigenrat – zumindest für eine längere Phase der Erprobung – auf die Bereiche der gymnasialen Oberstufe, des schulischen Teils der Dualen Ausbildung, der beruflichen Ausbildung in Vollzeitschulen, der Hochschulbildung und der Weiterbildung begrenzt sehen.“ (S. 47) Die Bildungseinrichtungen sollen nur noch eine Sockelfinanzierung erhalten und müssen ansonsten auf dem „Bildungsmarkt“ (S. 35) als Anbieter auftreten, um sich durch die Abschöpfung von Bildungsgutscheinen die Restfinanzierung zu sichern. Der Sachverständigenrat Bildung verspricht sich davon eine höhere Effizienz des Bildungssystems, denn auf der einen Seite müssten sich die Anbieter (gymnasiale Oberschulen, Berufsschulen, Hochschulen und Universitäten) mit ihrem Angebot an der Nachfrage orientieren und auf der anderen Seite sollen die Nachfrager gezwungen werden, mit ihren begrenzten Mitteln zum Kauf der Bildungsgutscheine möglichst sparsam umzugehen. Nach den Überlegungen des Sachverständigenrates Bildung kann dies in letzter Konsequenz dazu führen, dass einige Bildungsanbieter aus dem Markt verschwinden. Andererseits seien die Nachfrager zu einer schnelleren Durchführung ihrer „Ausbildung“ gezwungen. Dieses System ist dann nach Meinung des Sachverständigenrates Bildung auch sozial ausgeglichener, denn jeder zahlt nur für die Bildung, die er auch in Anspruch nimmt.

Mit diesen Überlegungen wäre nach Meinung des Sachverständigenrates Bildung die Zukunft der Bildungsfinanzierung über die Nachfrageorientierung gesichert, sie soll so sozial gerecht sein und soll darüber hinaus auch noch zur Qualitätsverbesserung beitragen.

2. Zur Kritik am Positionspapier des Sachverständigenrat Bildung

Das Positionspapier als Vorschlag für eine Veränderung des Bildungsfinanzsystems bietet in der Umschreibung als solches bereits Anlass zur Kritik. Es beinhaltet nicht nur den im Titel angekündigten Veränderungsvorschlag, die Bildungsfinanzierung durch den Staat in eine Mischfinanzierung durch private Haushalte mit öffentlichen Zuschüssen in Form von personengebundenen Bildungskonten umzuwandeln, sondern enthält auch weitreichende Vorstellungen über eine „marktoptimierte“ bzw. „marktorientierte“ Zielausrichtung des Bildungssystems an sich.

Das Vorgehen, erst eine finanzspezifische Debatte führen zu wollen, um anschließend die Zielsetzung von Bildung zu diskutieren, ist eine der IG-Metall Bildungsarbeit gegensätzliche Vorgehensweise. Die Auseinandersetzung um den Zweck und das Ziel von Bildung an das Ende der Debatte zu stellen, kann als ein Versuch des Sachverständigenrat Bildung angesehen werden, den „Sachzwang“ des Sparens im Bereich der öffentlichen Haushalte neu zu legitimieren.

Unsere inhaltliche Kritik wird sich auf drei Kernaussagen des Sachverständigenrat Bildung beschränken: Die steigenden Anforderungen für die Bildung seien nur durch einen Anstieg der „nicht öffentlichen/privaten Bildungsausgaben“ (Definition S. 15) zu finanzieren; die Effizienz der eingesetzten Finanzmittel für die Bildung sei nur durch einen Marktmechanismus zu gewährleisten; die „sozial ungleiche Verteilung der Gebührenpflicht“, insbesondere zum Nachteil der Menschen aus Haushalten mit niedrigen Einkommen, sei nur über das Prinzip „wer die Bildung nutzt – bezahlt“ gerecht auszugleichen.

Die steigenden Anforderungen für die Bildung seien nur durch einen Anstieg der „nicht öffentlichen/privaten Bildungsausgaben“ zu finanzieren.

Die Auffassung des Sachverständigenrat Bildung, dass „aufgrund der steigenden Nachfrage nach Bildung sich eine Rücknahme des Bildungsangebotes verbietet“ (S. 13), teilen auch wir. Der Schlussfolgerung des Sachverständigenrat Bildung, zu bezweifeln, „dass es gelingen kann, diesen ansteigenden Ressourcenbedarf im erforderlichen Umfang aus öffentlichen Mitteln zu decken“ (S. 28) stellen wir entgegen, diesen Ansatz in keinsten Weise ernsthaft diskutiert zu haben.

In der Begründung wird lediglich auf die steigenden Ausgaben gegenüber dem unterproportional steigenden Einnahmenvolumen des Staates verwiesen, was einen „Sachzwang des Sparens“ suggeriert. Die vom Sachverständigenrat Bildung angeführten vier Gründe „öffentliche Verschuldung“, „hoher Transfer in die neuen Bundesländer“, „Erhalt der Grundelemente des sozialen Netzes“ und „wachsende Versorgungskosten der Beamten“ (S. 28f.)

gegen eine Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für Bildung entbehren nach unserer Ansicht dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit und Neutralität, da diese für sich genommen keineswegs unveränderbar sind.

So wird beispielsweise mit keiner Silbe erwähnt, dass ein steuerpolitischer Vorstoß von Bundesfinanzminister O. Lafontaine zu Finanzierung der Bildung durch die Wiedereinführung der Vermögenssteuer angeregt wurde. Unberücksichtigt blieb ferner die Aussage der Bundesministerin für Bildung und Forschung, dass die öffentlichen Bildungsausgaben in den nächsten Jahren verdoppelt werden sollen.

Deswegen erachten wir die Behauptung des Sachverständigenrats Bildung: „Die Lage und Perspektive der öffentlichen Haushalte verbietet, auf den Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben zu setzen“ (S. 19) als unzulässig. Ein weiterer in der Analyse verborgener Mangel ergibt sich aus der Empfehlung, mittels „nicht öffentlichen/privaten Bildungsausgaben“ die steigenden Mehrausgaben zu decken, ohne ein mögliches Absinken des zukünftigen Nachfrageverhaltens bei einer stärkeren finanziellen Eigenbeteiligung zu hinterfragen.

Die Effizienz der eingesetzten Finanzmittel sei nur durch einen Marktmechanismus zu gewährleisten.

In Verbindung mit der Diskussion über den steigenden Bedarf an finanziellen Ressourcen führt der Sachverständigenrat Bildung die „Ineffizienz“ der öffentlich bereitgestellten Mittel ins Feld. Im Analyseteil des Diskussionspapiers wird unter dem Titel „Der Anstieg der Bildungsausgaben hat mit den gewachsenen Anforderungen nicht Schritt gehalten“ (S. 14) angemerkt, dass trotz der vielfältig festzustellenden Mängel des Bildungssystems „das Bildungswesen mit seinem am Ende des 20. Jahrhunderts erreichten Ausbau in einem erheblichen Umfang öffentliche Mittel verbraucht.“ (S. 19f.) Bezugnehmend auf den internationalen Vergleich kommt der Sachverständigenrat Bildung zu der Feststellung, dass sich diese Mehrausgaben in der Bundesrepublik Deutschland nicht etwa in einem höheren Personalbestand, sondern in vergleichsweise hohen Gehältern niederschlagen.

In dem Abschnitt „Beschreibung unterschiedlicher Lösungsansätze“ (S. 30 ff.) werden vier Modelle der Bildungsfinanzierung unter Zuhilfenahme der vier Bewertungskriterien „Bildungsbeteiligung“, „soziale Gerechtigkeit“, „Qualitätseffekte“ und „Eigenverantwortlichkeit“ abgehandelt. Auf dieser Grundlage empfehlen sie das Modell der Bildungskonten, welches zum einen die direkte Mittelzuweisung von Individuen als Bildungsnachfragende für die jeweilige Bildungssituation realisieren und zum anderen eine zweckgebundene Verwendung der Mittel über das Konstrukt des persönlichen Bildungskontos gewährleisten soll. Dabei wird verkannt, dass das Nachfrageverhalten der Individuen vordergründig nicht von persönlichen Bedürfnissen bestimmt wird, sondern sich in erster Linie an den Erfordernissen des Marktes orientiert, mit der Konsequenz, dass kontingentierte Bildung letztendlich nach profitorientierten Verwertungsgesichtspunkten ausgerichtet wird.

Darüber hinaus kritisieren wir, dass das gewerkschaftliche Instrument der Mitbestimmung als Einflussgröße auf das Bildungsangebot und dessen Ausgestaltung in den Überlegungen des Sachverständigenrats Bildung in keiner Weise Eingang gefunden hat.

Die „sozial ungleiche Verteilung der Gebührenpflicht“, insbesondere zum Nachteil der Menschen aus Haushalten mit niedrigem Einkommen, sei nur über das Prinzip „wer die Bildung nutzt – bezahlt“ gerecht auszugleichen.

Der Sachverständigenrat Bildung hebt hervor, dass die Menschen, bedingt durch Einkommensunterschiede und das „progressive“ Steuersystem der BRD, je nach Wirtschaftskraft unterschiedlich an der Finanzierung der Bildung beteiligt sind. Neben dem Bewertungskriterium der Qualität beurteilt der Sachverständigenrat Bildung die Finanzierungsmodelle unter dem Gesichtspunkt der „sozialen Gerechtigkeit“. Der Sachverständigenrat Bildung betont, dass im bisherigen staatlichen Finanzierungsmodell die Menschen aus Haushalten mit niedrigem Einkommen, gemessen an ihrem Beitrag zur Finanzierung, vergleichsweise gering am Bildungssystem teilhaben.

Anstatt das bestehende Steuersystem oder z. B. die Bildungszugangsvoraussetzungen als mögliche Ursachen dieser „unsozialen Verteilung“ kritisch zu hinterfragen, geht der Sachverständigenrat Bildung davon aus, dass das bestehende Finanzierungssystem zur Herstellung „sozialer Gerechtigkeit“ ungeeignet sei. Deshalb betont der

Sachverständigenrat Bildung das lediglich die „Zuweisung [der finanziellen Mittel] an Individuen“ eine „soziale Gerechtigkeit“ (S. 33) herzustellen vermag.

Dies bedeutet jedoch: Jeder Lernende zahlt für ihre/seine Bildung (entsprechend der in der Einleitung dargestellten Empfehlung des Sachverständigenrat Bildung). Auffallend ist dabei, dass der Sachverständigenrat Bildung als Lösung der „sozialen Ungerechtigkeit“ eine Anpassung des höheren Finanzierungsanteils an die entsprechend niedrigere Bildungsteilhabe der Menschen der unteren Einkommensklassen vorschlägt, anstatt nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen, die Menschen aus Haushalten mit niedrigem Einkommen entsprechend ihrer Finanzierungsbeteiligung mehr an Bildung teilhaben zu lassen.

Resümee

Entsprechend unserer Kritik an Form und Inhalt des Diskussionspapiers, welche wir an 3 Kernaussagen des Sachverständigenrates exemplarisch zu verdeutlichen versucht haben, möchten wir im Gegensatz zu den Initiatoren die Arbeit des Sachverständigenrates in dieser Form nicht tragen, unterstützen und fördern. Vielmehr fordern wir alle GewerkschafterInnen sowie die gewerkschaftlichen Gremien und Foren und nicht zuletzt die Initiatoren dazu auf, sich kritisch mit den vorliegenden Empfehlungen des Sachverständigenrates Bildung auseinander zusetzen.

StipendiatInnengruppe Stuttgart/Ulm

Januar 1999

aus einem Schreiben an den Geschäftsführer der Hans-Böckler-Stiftung:

„Wir möchten Dich über die wichtigsten Ergebnisse unserer Diskussion informieren:

- Wir vermissen die Benennung von Studierenden als Mitglieder des Sachverständigenrats Bildung und hoffen, dass eine entsprechende Erweiterung des Gremiums vorgenommen wird.
- Die Angriffe auf die Beschäftigten im Bildungsbereich und im Öffentlichen Dienst allgemein durch die Empfehlungen des Sachverständigenrats Bildung wie Absenkung der Einkommen, Erhöhung der Arbeitszeit, u.a. (vgl. S. 40 Diskussionspapiere Nr. 1 Oktober 1998) sind entschieden zurückzuweisen. Ein Gegeneinanderauspielen der Interessen von Studierenden, Lehrenden und unseren KollegInnen im Öffentlichen Dienst kann von einer gewerkschaftlichen Stiftung nicht akzeptiert werden.
- Auf unseren entschiedenen Protest stößt die Forderung des Sachverständigenrats Bildung (bei) der Hans-Böckler-Stiftung nach Einführung einer individuellen Finanzierungsbeteiligung für Studierende (a.a.O., S. 45ff). Das Recht und die Forderung nach gebührenfreier Bildung für alle ist eine gewerkschaftliche und bildungs- sowie sozialpolitische Grundsatzposition, die – auch von einem für unabhängig erklärten – Sachverständigenrat Bildung einer Gewerkschaftsstiftung nicht aufgegeben werden darf. Das vom Sachverständigenrat vertretene erweiterte System der Bildungsfinanzierung läuft mit der vorgeschlagenen Einführung von Bildungsgutscheinen etc. – noch dazu gekoppelt an Regelstudienzeiten (a.a.O., S. 46), die der Tatsache, dass zwei Drittel aller Studierenden erwerbstätig sind (15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks) ohnehin nicht Rechnung tragen – letzten Endes auf Studiengebühren hinaus, die von uns Studierenden besonders mit unseren Streiks und Aktionen im Wintersemester 1997/98 massiv abgelehnt wurden und werden. Auch die Vorschläge der Mitglieder des Sachverständigenrats zur sozialen Ausgewogenheit ihres Bildungsfinanzierungsmodells und ihre Hinweise auf die (selbstverständlich ebenso zu kritisierende) vorhandene Gebührenpflichtigkeit in anderen Bildungsbereichen rechtfertigen es nicht, den Grundsatz, dass Bildung eine gesellschaftlich zu finanzierende Aufgabe ist, aufzugeben. Wer sich die individuellen Zuzahlungen zum Bildungssparen nicht leisten könnte, hätte – auch mit dem ersatzweise direkten staatlichen Bildungskontozuschuss (vgl. S. 46 Diskussionspapiere Nr. 1 Oktober 1998) – keine gleichen Chancen im Bildungssystem. So nimmt z. B. Hans-Dieter Rinkens, Präsident des Deutschen Studentenwerks, in seiner Bewertung des vom Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Februar 1999 vorgelegten Modells der Bildungsfinanzierung eine kritische Position gegenüber dem Bildungssparen ein: „Den vollen BAföG-Satz erhalten heute Studierende, deren Eltern nicht mehr als 2325 Mark im Monat verdienen. Ihnen den Rat zu geben: „Spart 200 DM monatlich für jedes Kind, damit es studieren kann ...‘ könnte man fast zynisch nennen.“ (Frankfurter Rundschau, 18.02.1999, Nr. 41, S. 6)

Wir erwarten, dass die Hans-Böckler-Stiftung im Sinne der Interessen ihrer StipendiatInnen tätig wird und sich gegen die Einführung jeglicher Art von individuellen Studienfinanzierungsbeteiligungen engagiert, dazu gehört insbesondere auch die Einforderung des im Koalitionsvertrag zwischen SPD und Bündnis 90/Die Grünen versprochenen Ausschlusses der Erhebung von Studiengebühren.

- Insgesamt sehen wir die Positionen des Sachverständigenrats Bildung der Hans-Böckler-Stiftung geprägt von einem Geist der Ökonomisierung und Kapitalisierung des Bildungsbereichs. Der geforderte Einzug von Wettbewerb und Konkurrenz sowie nachfrageorientierter Finanzierungselemente im Bildungssystem bedeutet in letzter Konsequenz die Orientierung der Lehre vor allem an der (betriebs-)wirtschaftlichen Verwertbarkeit. Es erfüllt uns mit Sorge, dass gerade ein von GewerkschafterInnen initiiertes und von der Hans-Böckler-Stiftung geförderter Sachverständigenrat Bildung mit seinen Emp-

fehlungen im Prinzip ein neoliberales bildungspolitische Konzept einer „standortgerechten Dienstleistungshochschule“ vertritt.

Wir hoffen, dass wir mit unserer Kritik zu einer Diskussion in der Hans-Böckler-Stiftung über eine soziale und emanzipatorische Bildungspolitik beitragen können.“

StipendiatInnengruppe Regensburg

Januar 1999

Angesichts der starken öffentlichen Diskussion um das Diskussionspapier Nr. 1 des Sachverständigenrats Bildung bei der HBS sieht sich die StipendiatInnengruppe Regensburg der HBS dazu veranlasst, Stellung zu beziehen. Unser Beweggrund dabei ist nicht die Verbesserung der Vorschläge und Empfehlungen, sondern eine grundlegend andere Position, die Lernende nicht als bloße NachfragerInnen von Bildung sieht, sondern als an der Gestaltung des Bildungswesens demokratisch Mitwirkende.

Das öffentliche Echo auf dieses Papier war vergleichsweise groß. Die darin enthaltenen Vorschläge fallen den gesellschaftspolitischen Aktivitäten der StudentInnen und auch der StipendiatInnen, die während des Streiks im letzten Jahr gegen die Einführung von Studiengebühren und für eine gerechte Bildungs- und Sozialpolitik kämpften, in den Rücken.

Das Diskussionspapier zeigt keine über den Status quo hinausgehende Perspektive für die Betroffenen im Bildungsbereich auf, sondern orientiert sich an den vermeintlichen Notwendigkeiten einer „zeitgemäßen“ Bildungspolitik.

Akzeptanz der Verknappung

Während die neue Bundesministerin für Bildung erklärt hat, dass sie die Bildungsausgaben in den nächsten Jahren verdoppeln will, wird im Diskussionspapier – in Verkennung der Ausgangslage – davon ausgegangen, dass eine Erhöhung des Bildungsetats nicht durchsetzbar sei. Die sogenannten „systemnahen Ansätze“ werden im Diskussionspapier gerade mal auf drei Seiten abgehandelt.

Vermeintliche Gerechtigkeit

Die Argumentation, wonach die Ungerechtigkeit im Bildungssystem dadurch abgeschafft werden könne, dass nun *alle* Beteiligten für Bildung zu zahlen haben, können wir nicht nachvollziehen. Im Gegenteil: Wünschenswert erscheint uns, auch die bisher eigenfinanzierte Bildung gleichermaßen zu bezuschussen. Hier wäre es an der Zeit, überkommene Rücksichtnahmen auf die wirklichen Nutznießer der Ausbildung, die Unternehmen, in Frage zu stellen und eine Umorientierung in der Steuerpolitik vorzunehmen.

Die bestehende Ungerechtigkeit beim Zugang zu Bildung – je nach Finanzlage der/des einzelnen und ihrer/seiner Eltern – wird durch das vorgeschlagene neue System der Bildungsfinanzierung nicht aufgehoben. Vielmehr werden dem Staat Möglichkeiten in die Hand gegeben, je nach Haushaltslage finanziell Schwache noch mehr zu benachteiligen.

Unbeachtet bleibt im Diskussionspapier, dass für Menschen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft bei der Wahl ihres Bildungswegs die Risikoerwartung eine entscheidende Rolle spielt. Insbesondere wird angesichts eines nicht vorhersehbaren Abschlusserfolgs die persönliche Finanzlage für die Entscheidung über die Aufnahme eines Hochschulstudiums maßgeblich sein. Es ist zu erwarten, dass der Anteil von StudentInnen aus finanzschwachen Schichten gering bleiben wird.

Fehl-Bildung

Der im Diskussionspapier angestrebte marktwirtschaftliche Ansatz erfordert einen Maßstab zur Beurteilung von Effektivität/Effizienz. Faktisch wird dieser Maßstab – bedingt durch die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt – durch die Unternehmen und ihre kurzfristige und nicht prognostizierbare Qualifikationsnachfrage vorgegeben werden.

Restriktives Verhalten von Bildungsinstitutionen

Während im Diskussionspapier die Stärkung der Selbstbestimmung bei der Bildungsnachfrage positiv hervorgehoben wird, geht die Kehrseite in Form von restriktiven Maßnahmen der Bildungsinstitutionen – etwa konkur-

renzbedingte Erzwingung der Einhaltung einer Regelstudienzeit – nicht in die Betrachtung mit ein. Die geplante Orientierung des Gesamtvolumens der Bildungsgutscheine an der sogenannten Regelstudienzeit führt bestehende Restriktionen fort und widerspricht der begründeten Forderung nach Ausrichtung von Studienhilfen an der tatsächlichen Studiendauer.

Die angestrebte Eindämmung einer „additiven Mehrfachnutzung“ von Bildungsinstitutionen führt dazu, dass beim Berufseinstieg alle die gleiche Ausbildungsschiene durchlaufen haben und der Mangel an unterschiedlichen Erfahrungen sich negativ auswirkt (Einförmigkeit).

Eigenverantwortlicher Umgang mit Bildung

Die nach dem Ansatz des Diskussionspapiers verstärkte auftretende Konfrontation der Lernenden mit der Entscheidung zwischen Bildung und Freizeit beinhaltet gleichzeitig eine verstärkte Alternative von „Bildung“saneignung und sozialpolitischem Engagement. Die Abnahme des letzteren wird im Interesse einer „zügigen“ Bildungsbiographie begünstigt.

Bildung zur Kritikfähigkeit und Demokratie

Wir fragen uns: Gesetztenfalls, die Empfehlungen des Papiers würden realisiert, an welcher Bildungsinstitution würde kritisches Denken angeboten werden? Wenn kritische Bildung nicht nachgefragt wird, ist das dann eine „selbstbestimmte“ Entscheidung der Personen?

Wir befürchten, dass mit der Umsetzung der Vorschläge auch die – ohnehin äußerst spärlich vorhandene – gesellschaftliche Bildung zur Kritikfähigkeit der gegenseitigen Anpassung der „Interessen“ von AnbieterInnen und NachfragerInnen auf einem Bildungsmarkt zum Opfer fallen wird. Bildung ist keine Ware, sondern unabdingbare Voraussetzung für demokratische Partizipation, bei der sich alle mit ihrer Vielfalt einbringen müssen. Die Aneignung von Bildung kann nicht monetär bewertet werden, sondern ist ein kulturelles Ereignis. Wir lehnen es ab, gewerkschaftliche Politik und Bildungspolitik zu einer bloßen Frage von Dienstleistungen zu machen.

In der Bildungspolitik nichts Neues

Die im Diskussionspapier enthaltenen Empfehlungen werden schon seit geraumer Zeit diskutiert. Neu ist nur, dass sie auch von Leuten kommen, von denen sie niemand erwartet hat: von GewerkschaftsvertreterInnen.

Transparenz

Der im Papier vorgelegte Ansatz verspricht eine höhere Transparenz für die Lernenden bei der Wahl ihrer Bildungsmöglichkeiten und ist positiv zu werten. Dieser wünschenswerte Effekt kann jedoch auch durch eine verbesserte Beratung, die derzeit in weiten Teilen fehlt, erzielt werden.

Abschied von der Politik

Bildung hat Auswirkungen auf alle Gesellschaftsbereiche und kann daher nicht – wie es im Diskussionspapier geschieht – allein innerhalb eines „Bildungssektors“ im Sinne einer Effizienzsteigerung diskutiert werden, sondern muss als Grundrecht in dem Sinne „politisch“ diskutiert werden, dass andere Bereiche bei der Umverteilung von Mitteln mit einbezogen werden. Wir sind davon überzeugt, dass es für eine humane und solidarische Gesellschaft erforderlich ist, dass politische, kulturelle Ansprüche geäußert werden, die die Zwänge des Marktes nicht für den höchstentwickelten gesellschaftlichen Regelmechanismus halten.

StipendiatInnengruppe Bamberg, Schweinfurt, Würzburg

November 1999

Grundsätzlich begrüßen wir, dass eine Diskussionsplattform wie den Sachverständigen Rat Bildung organisiert wurde, um eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungssystem anzuregen. Ebenso begrüßen wir den Ansatzpunkt, nicht vollendete Konzepte zu veröffentlichen; sondern durch die Publikation von Diskussionspapieren ein aktives Einbringen in den Prozess zu ermöglichen.

Wie im Diskussionspapier aufgezeigt, werden Bildungsprofile zunehmend durch Diskontinuitäten und Zick-Zack Laufbahnmuster geprägt. Ein klassisches Beispiel stellen wir als Stipendiaten der HBS dar, welche nach abgeschlossener Berufsausbildung und Berufstätigkeit teilweise eine völlige Neuorientierung wagten. Jedoch war dieser Wechsel sehr oft mit Umwegen (fehlendes Abitur) oder einer schwierigen Phase des Wiedereinfindens in den Lernprozess verbunden. Hier könnte der Ansatz der Modularisierung eine Chance bieten, tatsächlich nur noch Bereiche nachzuholen, die zur Studienaufnahme und dessen erfolgreichen Abschlusses fehlen. Gleichzeitig bedeutet dies jedoch auch für uns, dass die Berufsbildenden Schulen (BBS), um der gestiegenen Anforderung gerecht zu werden, einer Reform bedürften. Diese Reform bezieht sich sowohl auf die finanzielle Ausstattung der BBS, als auch auf die methodischen Möglichkeiten im Rahmen des Berufsschulunterrichtes.

Allerdings sehen wir die vom Sachverständigenrat Bildung angestrebte Finanzierung von Bildung über Bildungskonten als ein grundsätzliches Problem. Die Finanzierung von Bildung über Bildungskonten kann bedeuten, dass Bildung vom Sich-Bildenden bezahlt werden muss. Dies steht diametral unserem Anliegen gegenüber. Wir fordern vielmehr, einen kostenlosen Zugang zu allen Formen von Bildung.

Über die hier nur kurz erläuterte Thematik hinaus, fanden wir das Konzept *Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsausbildung* häufig nicht ausreichend konkret. Die Formulierungen ergeben viele Freiräume, deren mögliche Interpretationen bei uns auch Befürchtungen und Kritik hervorrufen. Einige dieser Freiräume wollen wir hier ansprechen.

Im Punkt *Modularisierung und Lernnetzwerke* (unter 2. Selbststeuerung und Eigenverantwortung) wird die Möglichkeit einer flexiblen Antwort jedes Menschen auf den bestehenden Arbeitsmarkt herausgehoben. Dies ist auf den ersten Blick ein richtiger Weg. Der marktwirtschaftliche Charakter der Bildungsanbieter könnte jedoch dazu führen, dass diese nur jene Module anbieten, die gerade besonders gefragt sind. Einerseits ist damit zwar ein schnelles Reagieren auf den Arbeitsmarkt möglich, andererseits ist jedoch zu befürchten, dass unter der kurzfristigen Orientierung der Bildungsanbieter eine zukunftsorientierte Planung der Berufe und Module leidet. Es ist schließlich bekannt, dass z. B. an Universitäten und Fachhochschulen bestimmte Fächer überfüllt sind, weil sie gerade am Arbeitsmarkt gebraucht werden. Dies führt dann kurze Zeit später zu einem Überangebot dieser gut ausgebildeten Absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt. Daraufhin studieren nur noch wenige dieses Fach und es kommt zu einem Mangel an Arbeitskräften in einem bestimmten Fachgebiet. Da die Bildungsanbieter, um Gewinn zu erzielen, besonders die Module anbieten, die gerade sehr nachgefragt werden und gut besucht sind, werden andere, vielleicht in die Zukunft weisende, vernachlässigt. Prognosen über den zukünftigen Arbeitsmarkt sind immer schwer zu erstellen und ein Bildungsanbieter ist schließlich nur ein Unternehmen, das auf hohe Gewinne hofft und es sich daher nicht leisten kann, Module anzubieten, die schlecht besucht sind. Der von den Universitäten und Fachhochschulen bekannte Zyklus wird sich noch weiter ausdehnen und verstärken.

Bei einer nötigen Ausrichtung der Anbieter für Bildungsmodule an marktwirtschaftliche Gesetze bleibt es auch nur eine Frage der Zeit, wann es ein Unternehmen zur vorherrschenden Marktstellung gebracht hat. Im Bereich Medien, insbesondere beim Fernsehen, sind heute schon die Befürchtungen von vor 20 Jahren Wahrheit geworden. Außerdem bezweifeln wir, dass Qualität allein aus Konkurrenz resultiert. Auch dies hat das Beispiel Fernsehen widerlegt. Das Thesenpapier gibt zwar unter Punkt 3. *Qualitätssicherung und Beratung* eine ausführliche Beschreibung, wie Qualität gesichert wird, doch wird Qualität von Bildung selbst nicht definiert. Dies muss getan werden. Besonders die Verbindung zwischen Inhalt, Präsentation des Inhalts und Qualität muss beschrieben und Inhalte festgelegt werden.

Bei den schon oben beschriebenen Punkten und bei dem Punkt 4. *Anwendungsfelder in der Berufsausbildung* stellt sich uns die Frage, was mit den bestehenden Systemen geschehen soll. So sehen wir das Duale System zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule als sehr gut an. Muss dafür nun auch ein Bildungsgutschein abgegeben werden oder soll dies bleiben wie es bisher ist? Wenn nun Unternehmen von einem Auszubildenden Bildungsgutscheine erhalten sollten, wäre es die völlige Umkehrung der derzeitigen Verhältnisse – und dies nicht zum positiven, sondern zum negativen. Es ist im Konzept des Sachverständigenrats nicht geklärt, wie eine außerbetriebliche, berufliche Ausbildung (d. h. durch einen Bildungsanbieter) und die berufliche Ausbildung in einem Betrieb und Unternehmen im Verhältnis zueinander stehen. Ist es politisch wünschenswert, dass einerseits ein Unternehmen für die Ausbildung seiner Fachkräfte sowohl selbst sorgt als auch finanziert und andererseits ein Bildungsunternehmen eine Vergütung in Form von Bildungsgutscheinen erhält? Auf lange Sicht gesehen ist zu befürchten, dass die Unternehmen die eigene innerbetriebliche Berufsausbildung einschränken und auf die von Bildungsanbietern ausgebildeten Fachkräfte verstärkt zurückgreifen. Damit wäre dann das Duale Berufsbildungssystem in seiner jetzigen Form mit einer betrieblichen Anbindung. Auch bleibt die Frage offen, was aus der innerbetrieblichen Fortbildungsstruktur werden soll.

Auch wenn wir den gewählten Weg, nicht endgültig formulierte Positionen in Form von Diskussionspapieren zu veröffentlichen, begrüßen, so erwarten wir dennoch, dass die Vorstellungen weiter ausgearbeitet und konkreter gestaltet werden. Ansonsten werden die Bildungspapiere einerseits nicht über Allgemeinplätze hinauskommen, andererseits mehr Ängste schüren als Positives schaffen.

StipendiatInnengruppe Düsseldorf/Susanne Hildebrandt

November 1999

Die Autoren des Heftes „Diskussionspapiere Nr. 1“ sind laut Selbstdarstellung in der Einleitung unabhängige ExpertInnen aus Wissenschaft, Wirtschaft, Verwaltung und Bildungspraxis, die seit Sommer 1997 im „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ mitarbeiten. Gegründet wurde dieser Sachverständigenrat auf Initiative von IG Metall, IG Bergbau, Chemie und Energie, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hans-Böckler-Stiftung. Das historische Vorbild, an dem der Sachverständigenrat anknüpfen will, ist der Deutsche Bildungsrat von 1965-75, der Reformen des Bildungswesens erfolgreich mit vorangetrieben hat.

Das Thema des Hefts ist das System der Bildungsfinanzierung. Der Sachverständigenrat (im folgenden „der Rat“ genannt) sieht aufgrund der gegebenen Missstände Reformbedarf in zwei Bereichen: 1) in der Finanzierung des Bildungswesens und 2) im Bildungswesen selbst. Wobei sie klarstellen, dass es Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen gibt, d.h. die Art der Bildungsfinanzierung hat automatisch auch inhaltliche Auswirkungen auf das Bildungswesen selbst. Als Antwort auf den Reformbedarf im ersten Bereich (Finanzierung des Bildungswesens) legt der Rat das Heft Nr. 1 vor. Als zu behebende Missstände werden bezeichnet: die Verschwendung von Zeit und Geld im Bildungssystem bleibt folgenlos; das Bildungssystem ist weder effizient noch effektiv und qualitativ schlecht. Das Ziel einer Reform muss daher lauten: die Sicherung der Finanzausstattung der Bildungsinstitutionen bei gleichzeitiger Effizienzsteigerung und größerer Effektivität sowie Verbesserung der Qualität.

Akzeptanz der Verknappung von Ressourcen

Eine diskussionswürdige Prämisse des ganzen Hefts ist die folgende Behauptung: *die Bildungsausgaben stehen vor einem Dilemma. Es gibt wachsende Anforderung (mehr Studenten und Schüler in der Zukunft wegen steigenden Geburtenzahlen, höhere Qualitätsanforderungen – Stichwort: Standortsicherung) einerseits, aber auf der anderen Seite konstante oder allenfalls geringfügig steigende Finanzmittel.*

Auch wenn einige der angeführten Argumente einleuchten (hohe Staatsverschuldung, hohe Kosten der deutschen Einheit, hohe Arbeitslosenzahlen verursachen dem Staat hohe Kosten) gilt dennoch grundsätzlich, dass die Verteilung der staatlichen Ressourcen immer eine politische Entscheidung ist, in der Wertungen und Machtverhältnisse zum Ausdruck kommen. Wie viel Geld in Bildung fließt, hängt daher nicht von „objektiv ökonomischen oder finanziellen“ Faktoren ab, sondern auch von der Reaktion der beteiligten Akteure. Das sind u. a. auch die Lehrenden und Lernenden.

Verteilungsgerechtigkeit

Die Analyse des Ist-Zustands bringt folgende Merkmale des Bildungswesens ans Licht: Ca. 1/3 der staatlichen Mittel für die Bildungsfinanzierung fließt in die Unis. Von diesen Mittel geht der ganz überwiegende Teil (88 %) in Personalausgaben (Gehälter). Dieser hohe Anteil von Personalkosten in Deutschland ist überdurchschnittlich im Vergleich zu anderen Ländern. Es gibt eine gravierende soziale Schieflage innerhalb des Systems der Bildungsfinanzierung: gebührenpflichtig sind Kindergarten, Vollzeitberufsschulen (insbes. für medizinisch-pflegerische Berufe, die typischerweise Mädchen erlernen wie z. B. Diätassistentin, Hebammen, Altenpflegerin, u. ä.) und nichtberufliche Weiterbildung. Gebührenfrei sind: Lehre, Schule und Hochschule. Das ist sozial ungerecht, da *„Erwerbspersonen ohne Hochschulausbildung beziehen zum einen ein geringes Lebenseinkommen, zum anderen tragen sie einen beträchtlichen Teil der öffentlichen Hochschulfinanzierung, die wiederum Erwerbspersonen mit höheren Lebenseinkommen zugute kommt“.*

Dieses Argument ist stichhaltig. Die historisch gewachsene Ungerechtigkeit im System der Bildungsfinanzierung lässt sich mit dem Prinzip der sozialstaatlichen Verteilungsgerechtigkeit und Chancengleichheit nicht vereinbaren. Der Schluss, der daraus gezogen werden kann, lautet allerdings unserer Meinung völlig anders. Eine Verteilungsgerechtigkeit sollte stets durch Steuergerechtigkeit hergestellt werden. Die Steuergerechtigkeit in der BRD hat sich in den 80er/90er dramatisch verschlechtert, es hat eine Verteilung von unten nach oben stattgefunden. Als Folge der nachlassenden Studienförderung im Rahmen von Sparmaßnahmen im Bildungsbereich (z. B. Rück-

gang von Bafög) ist der Anteil der Studierenden mit sozial niedriger Herkunft erheblich gesunken (von 23 % im Jahr 1982 auf 14 % im Jahr 1997), der Anteil der Bafög-geförderten Studierenden ebenso (von 30,3 % im Jahr 1982 auf 15 % im Jahr 1997), während der Anteil der Studierenden mit sozial hoher Herkunft sich deutlich erhöht hat (von 17 % im Jahr 1982 auf 29 % im Jahr 1997). Dies deutet daraufhin, dass Kinder aus sozial schwachem Milieu nur dann studieren können, wenn sie von staatlicher Förderung profitieren. Studiengebühren hingegen wirken in Richtung auf verstärkten Ausschluss der Sozialschwachen hin, da sie die Gesamtaufwendungen für ein Studium erhöhen.

Andererseits machen folgende Beobachtungen und Vergleiche mit dem Ausland stutzig: Deutschland hat im internationalen Vergleich eine sehr kleine Schulbevölkerung, sogar jedes europäische Nachbarland hat mehr Schüler und Studenten. Dies bedeutet, dass der jeweilige Staat mehr Geld für seine Bildung verausgaben muss. Nehmen wir das Beispiel Frankreich: dort gibt es staatliche, ganztägige Betreuungsangebote für Kinder ab 2 Monaten bis 3 Jahren (crèche), die gebührenfrei sind. Ab 3 Jahren können die Kinder ganztags und kostenlos in den Kindergarten. Ab 4 Jahren kommen die Kinder ganztags und kostenlos in die Vorschule (école maternelle). Von 6 bis 18 Jahren gibt es kostenlose Ganztageschulen (collège und lycée), die zum Abitur führen. In der Altersgruppe von 2 Monaten bis 18 Jahre (Schulzeit) bezahlen die Eltern jeweils nur das Verpflegungsgeld, d. h. eine geringfügige Beteiligung an den Kosten für das Mittagessen sowie die Lehrmittel (Bücher), wobei hiervon sozial schwache Familien ausgenommen sind (d. h. einkommensabhängig bekommen die Schüler trotzdem kostenfrei die Schulbücher gestellt). Die Unis sind kostenlos, aber das Niveau ist nicht sehr hoch, sie leiden an denselben Mängeln wie die deutschen (Unterausstattung mit Personal und Lehrmitteln). Es gibt gebührenpflichtige private und öffentliche Hochschulen, die ein sehr hohes Niveau haben (Eliteschulen) und mit harten Aufnahmeprüfungen aussieben. Ein System von staatlichen Stipendien ermöglicht sozial unterprivilegierten Schichten die Teilnahme. Allein die Tatsache, dass das Schulangebot grundsätzlich ganztags (8 – 16 Uhr Unterricht mit 2 Stunden Mittagspause, 16 – 18 Uhr Hausaufgabenbetreuung) ist, bedeutet für den französischen Staat erhebliche Mehrausgaben (mehr Lehrpersonal, mehr Verwaltungspersonal, Kantinen mit KöchInnen, Schulpsychologin, Schulkrankenschwester, Betreuungspersonal für die Überwachung von Hausaufgaben, u.v.m.). Man beachte auch, dass ein normaler Lehrer in Frankreich 19 Unterrichtsstunden pro Woche hat (bestimmte Lehrer nur 15 Stunden), während sein deutscher Kollege nach der jüngsten Arbeitszeitverlängerung 25 Stunden pro Woche unterrichtet. Auch die Tatsache, dass der Staat Betreuung flächendeckend für Kinder ab 2 Monaten anbieten muss (es gibt einen gesetzlich verankerten Anspruch auf einen Krippenplatz) bedeuten Kosten. In Deutschland hingegen erklärt sich der Staat für die Kinder von 0 – 6 Jahren schlicht nicht für zuständig (auch wenn sich das langsam zu ändern beginnt), dafür gibt es ja das Heer der Nur-Hausfrau und Müttern.

Fehlbildung

Der Rat untersucht die Nachteile des Bildungssystems wie folgt: das existierende Modell der Bildungsfinanzierung ist angebotsorientiert und dies führt zu verschiedenen Nachteilen, denn jede Finanzierungsmodalität schafft institutionelle „Gewohnheiten“. Zu den Nachteilen gehören:

- 1) starre Bildungswege (lange Studienzeiten schrecken Erwachsene von Fortbildung ab; es ist aber in Zeiten sich rasch wandelnder Technologien lebenslanges Lernen erwünscht);
- 2) wie schon erwähnt, werden unterprivilegierte Gruppen überproportional an der Finanzierung des Hochschulbereichs beteiligt, was sozial ungerecht ist;
- 3) die Form der institutionellen Förderung schafft bürokratische Verkrustungen, erstarrte Routinen, mangelnde Qualitätskontrolle (Stichwort: Professorenkaste);
- 4) wenig Eigenverantwortlichkeit bei Lehrenden und Lernenden.

Zur Behebung der angeführten Mängel schlägt der Rat ein nachfrageorientiertes Modell der Hochschulfinanzierung vor. Die Bildungsinstitution soll weiterhin überwiegend (z. B. 70 %) über einen Sockelbetrag wie bisher finanziert werden, während die Restfinanzierung (z. B. 30 %) von den Lernenden in Form von Bildungsgutscheinen (die anteilig vom Staat und vom Individuum selbst bezahlt wurden) kommt. Die Prämisse, die der Rat dabei

zugrunde legt, lautet: Konkurrenz belebt das Geschäft. Die nachfrageorientierte Finanzierung soll Konkurrenz unter den Anbietern von Bildung (das sind hier die Hochschulen) schaffen, wodurch das Angebot qualitativ verbessert werden soll. Die Konkurrenz kommt auf zwei Ebenen zum Tragen. Einerseits konkurrieren die Hochschulen um die Studierenden. Andererseits haben die Hochschulen auch das Recht zur Auswahl der Lernenden (via Aufnahmeprüfung?), was die Profilierung der Institutionen fördern soll.

Zu den Nachteilen des angebotsorientierten Systems der Bildungsfinanzierung unter:

- 1) „lebenslanges Lernen“: gerade weil der technologische Wandel in manchen Sparten so rasant schnell ist, sollten die Zeiten der Fortbildung kurz gehalten werden (weniger als 1 Jahr) und selbstverständlich von den Betrieben/Unternehmen, denen die weiterzubildenden Angestellten entstammen, auch finanziert werden. Es ist nicht einzusehen, dass der Staat oder die Studierenden zur Kasse gebeten werden für Ausbildungskosten, von deren Verwendung ausschließlich die Unternehmen profitieren. Außerdem ist es illusorisch von lebenslangem Lernen auszugehen, insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion der Verlängerung der Lebensarbeitszeit (Rentenreform), da die Menschen nunmal älter werden. Alter bedeutet i.d.R. verringerte Kraft und Aufnahmefähigkeit, aber andererseits mehr Erfahrungswissen. Dieses Erfahrungswissen lässt sich durch Neuerlerntes nicht erhöhen. Kreatives Umdenken in diesem Bereich sollten bedeuten, dass ältere Arbeitnehmer, die nicht mehr auf dem neuesten Wissensstand sind, für andere Tätigkeiten eingesetzt werden.
- 2) die sozial ungerechte Finanzierung des Hochschulbereichs muss durch eine Steuerreform beseitigt werden.
- 3) Qualität und
- 4) Eigenverantwortlichkeit durch Zeitkonten schaffen und dabei Demokratie wahren.

Zur Prämisse, dass Konkurrenz an sich schon die Qualität des Bildungsangebots erhöhen könnte, sind erhebliche Zweifel anzumelden. Wir haben folgende Qualitätsmängel des Bildungsangebots zusammengetragen: die Seminare sind hoffnungslos überfüllt; Laboratorien, Bibliotheken, Datenbanken, kurz die Lehrmittel stehen teilweise völlig mangelhaft und unterausgestattet zur Verfügung; die Professoren kümmern sich nicht um die Studierenden, es gibt kaum Betreuung und Begleitung, es herrscht Anonymität; je nach Studiengang leiden die Studierenden unter Orientierungslosigkeit (welchen Kurs soll ich wann belegen? Was muss ich wissen? Wo finde ich welches Gebäude auf dem Campus? Wer ist für meine verwaltungsmäßigen Belange zuständig? Wie komme ich an ein Praktikum heran? Wie organisiere ich ein Auslandssemester?) oder auch an einer zu starken Verschulung (Mediziner, Volkswirte, Ingenieurwissenschaften); Einsamkeit, Geldmangel (daher Jobben müssen), Arbeitsüberlastung (60-Stundenwochen!) sind Probleme, die das Studium verlängern oder die Studierenden irgendwann aufgeben lassen, so dass sie ohne Abschluss von der Uni gehen. Andererseits haben wir auch Mängel festgestellt, die eventuell durch verstärkte Konkurrenz behoben werden könnten. Man hat manchmal das Gefühl, dass es einen nicht unerheblichen Anteil von Studierenden gibt, die im Seminar wie vor dem Fernseher sitzen und sich berieseln lassen, ohne zu eigener Anstrengung bereit zu sein. Diese Haltung findet sich auch bei den Lehrenden: Professoren, die sich nicht genügend vorbereiten oder unfähig zur Wissensvermittlung sind. Weder das schlechte Referat der Studierenden noch die Nicht-Leistung des Professoren als Lehrender werden je sanktioniert.

Wir schlagen u.a. als Lösung für die erwähnten Probleme ein System von Zeitkonten vor. Zeitkonten funktionieren exakt wie normale Geldkonten bei der Bank, mit dem Unterschied, dass nicht das Medium „Geld“, sondern das Medium „Zeit“ verwaltet wird. Ein Zeitkonto beginnt im Sollbereich, sein/e Inhaber/in muss es auf „Null“ hochwirtschaften, indem er/sie seine/ihre Arbeitszeit zur Verfügung stellt. Studierende würden also bei der Einschreibung keine Studiengebühren entrichten müssen, sondern eine Zeitkonto bei der Universitätsbank eröffnen. Die dort verbuchte Zeitschuld müssen sie bis Ende des Semesters durch geleistete Arbeitszeit getilgt haben, sonst drohen Sanktionen. Gleiches könnte für Lehrende gelten. Gemeinsames Arbeiten verringert die Anonymität, es stärkt unmittelbar die Eigenverantwortlichkeit und stiftet ein Gemeinschaftsgefühl, das dem Lerneifer erhöht und somit mithilft die Studienzeiten zu verkürzen.

Grundsätzlich gilt jedoch: eine Verbesserung der Lehre an der Uni lässt sich ohne eine Erhöhung der Mittel nicht vorstellen. Wir Studierenden brauchen vor allen Dingen mehr Lehrende, damit kleinere Lerngruppen möglich werden. Wenn Bibliotheken Neuanschaffungen von Büchern reduzieren und Fachzeitschriften abbestellen, dann ist das eine Aushöhlung der Bildungsqualität. Eine Ausweitung des Personalbestands an den Unis ist auch aus anderen Gründen wünschenswert: es gibt ein Heer von gut ausgebildeten, kompetenten, hochgradig motivierten und engagierten Leuten mit Dokortitel und höheren Weihen, die sich nach nichts so sehr sehnen wie eine Lehrtätigkeit an der Uni. Diese Leute haben angesichts des praktischen Stopps von Neuanstellungen skandalöse Arbeitsbedingungen akzeptiert: Lehraufträge über 4 – 6 Semesterwochenstunden für ca. 1000 DM pro Semester ohne Renten- oder Sozialabgaben. Ihre Einstellung könnte schon per se die Qualität der Lehre heben.

Eines der Grundprobleme ist nach unserer Auffassung und Erfahrung: es gibt zu wenig Lehrende für die gegebene Anzahl von Studierenden oder andersherum ausgedrückt: für die gegebene Anzahl von Lehrenden gibt es zu viele Studierende. Ungeachtet der auch von uns gewünschten Möglichkeiten der Effizienz- und Effektivitätssteigerung (wir denken da an bessere Lehre, Betreuung, Service der Uni; auch uns sind Fälle von Mittelverschwendung bekannt), geht es bei der Lösung des angesprochenen Grundproblems (Missverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden) darum, an beiden Schrauben zu drehen. Die Regierung (egal welche) will nichts von Erhöhung des Personalbestands hören, da dies unter gegebenen Umständen die Kosten erhöht. Offiziell wird auch nicht von gezielter Reduzierung der Anzahl der Studierenden geredet (wir hören nichts von Aufnahmeprüfungen oder sonstigen Aussiebefahren; niemand wagt „Klasse statt Masse“ zu fordern). Was bisher geschehen ist, scheint die vom Rat in dem Heft Nr. 1 beschriebene deutsche Variante der Privatisierung zu sein: das Bildungsangebot wird formal weiterhin zur Verfügung gestellt, aber in einer derart ausgehöhlten, unterausgestatteten Form, dass folgerichtig die Qualität der Lehre darunter leiden muss.

Damit die Neueinstellung von Lehrpersonal nicht zur exzessiven Kostenexplosion und zur Fortführung der Professorenkaste (bürokratische Verkrustung) führt, wäre denkbar, dass man sich vom herkömmlichen Schema der Professorenstellen auf Lebenszeit löst (siehe: „Empfehlung zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen der Hochschulrektorenkonferenz vom 2. 11. 1998).

Der Rat geht davon aus, dass auf dem „Bildungsmarkt“ nur diejenigen Anbieter überleben werden, deren Bildungsangebot auch hinreichend nachgefragt wird. Wenn einer Uni die StudentInnen weglaufen, muss sie in letzter Konsequenz geschlossen werden. Dies stellt jedoch die Demokratie in Frage, da kritisches Denken unter diesen Umständen als „nicht-marktfähig“ erscheint. Stellen wir uns eine Uni vor, die den Ruf der unkonventionellen, kritischen, linken Brutstätte des freien Geistes hat. Die Studierenden, die dort abschließen sind zwar motiviert, verantwortungsbewusst und gut ausgebildet, aber haben den Ruf unbequeme Mitarbeiter zu sein, da sie zu wenig systemkonform sind, sozialkritisch handeln, kurz: gegen den ideologischen Mainstream des Zeitgeistes schwimmen. Dieser Ruf der Uni würde die große Masse der Studierenden abschrecken. Die verbleibenden Studierenden wären zu wenig, um den Fortbestand der Uni zu gewährleisten. In der Grauzone dieser Entwicklung könnte man sich Szenarien von ideologischer Gleichschaltung sozusagen im vorseilenden Gehorsam gegenüber den Marktgesetzen vorstellen. Lehrende würden von der Unileitung gemäßregelt, wenn sie ideologisch unerwünschte Inhalte vermitteln.

Der Rat lässt sich mit keinem Wort auf die politischen Machtverhältnisse ein. Dies ist für ein bei den Gewerkschaften beheimatetes Gremium befremdlich. Sind die Gewerkschaften so auf den Hund gekommen, dass sie nicht einmal mehr daran zu denken wagen, dass man sich seine Rechte notfalls erkämpfen muss?

Herbert Bassarak, Vertrauenslehrer

März 1999

aus einem Schreiben an den Sprecher des „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“:

„Ich beziehe mich zum einen auf Deinen Beitrag und den von Prof. Dr. Jürgen Lühje (von der Fachkonferenz zur Bildungsfinanzierung am 01. 03. 99, Anm. der Red.) sowie zum anderen auf die Diskussionspapiere Nr. 1 und Nr. 2 des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung. Meine Hinweise beziehen sich ausschließlich auf den eminent bedeutsamen Bereich der frühkindlichen Erziehung, der mehrfach in den Beiträgen thematisiert wurde:

Es ist richtig: Das Entscheidende ist eine sozial gerechte Verteilung und bedarfsgerechte bzw. bedürfnisorientierte Steuerung, auch für die Kinder im kindergartenfähigen Alter und deren Erziehungsberechtigte! Mehr soziale Gerechtigkeit ist gefordert!

Aus meiner Sicht möchte ich einleitend auf eine nicht korrekte Aussage hinweisen: In dem Diskussionspapier Nr. 1 auf Seite 47 (erster Spiegelstrich) wird ausgeführt:

*„Im Bereich der Kindergärten können Eltern aus aktuellem wie auch aus **prinzipiellen** Gründen **in der Regel** nicht zwischen konkurrierenden Anbietern auswählen. Aktuell fehlt **in vielen** Regionen Deutschlands ein bedarfsdeckendes Angebot, so dass **zahlreiche** Eltern froh sind, wenn sie **überhaupt** einen Kindergartenplatz erhalten. **Prinzipiell** verschließt das Prinzip der Wohnortnähe, das im Kindergartenbereich nicht aufgegeben werden kann, insbesondere in dünn besiedelten Regionen Deutschlands, die Möglichkeit der Auswahl unter verschiedenen Anbietern.“*

Diese Aussage ist so nicht richtig. Leider kann ich dies an dieser Stelle nicht so auf die Schnelle und nicht en Detail befriedigend begründen, dazu fehlt mir im einzelnen die Zeit; aber so viel sei dennoch skizzierend gesagt:

- Es gibt mittlerweile eine entsprechende gesetzliche Regelung, die jedem Kind einen Kindergartenplatz garantiert;
- alle Erziehungsberechtigten erhalten für ihr Kind im kindergartenfähigen Alter einen Kindergartenplatz (sie müssen allerdings – um ein überzogenes Beispiel zu wählen – in Kauf nehmen, dass sie ggf. ihr Kind vom Wohnstandort Dortmund-Eving nach Dortmund-Holzen bringen und abholen müssten) – die Einschränkung begrenzter Mobilität kommt hier nicht zum Tragen;
- denn der Anspruch auf einen Kindergartenplatz bezieht sich immer auf die Gebietskörperschaft, also konkret auf den Träger der örtlichen Jugendhilfe (siehe hierzu vor allem § 69 Abs. 3 SGB VIII, also Stadt bzw. Landkreis als örtlicher Träger der Jugendhilfe);
- zwar werden in den meisten Kindergartenentwicklungsplänen der Städte und Landkreise bzw. der kreisangehörigen Städte und Gemeinden sogenannte Kindergartenwohnbereiche – in der Regel orientiert an Schulzweckeln – gebildet, die eine fußläufige Erreichbarkeit sichern helfen sollen;
- nicht wenige Kommunen berücksichtigen bei der Erstellung ihrer Kindergartenentwicklungspläne auf der Grundlage von Sozialraumanalysen mittlerweile auch soziale Ungleichheit/soziale Disparitäten zur Ermittlung von Standortqualitäten;
- das Gebot der Pluralität, also die Sicherung einer vielfältigen Trägerlandschaft (öffentliche, freie und private Träger) ist durch den Träger der Jugendhilfe – z. B. im Rahmen der Jugendhilfeplanung – zu sichern;
- § 5 SGB VIII regelt das Wunsch- und Wahlrecht, das – bezogen auf jeden Einzelfall – zu beachten ist.

Wesentliche Voraussetzungen sind allerdings, wie auf der Seite 34 unten des Diskussionspapier Nr. 1 richtig ausgeführt, adressatengerechte Information und ausreichende Transparenz über das jeweils bestehende Angebot.

Meiner Meinung nach lassen sich nach ersten Überlegungen Nachfrageeffekte mittels Bildungsgutscheine im Bereich der frühkindlichen Erziehung in erster Linie über den öffentlichen Träger der Jugendhilfe, dem zudem gemäß § 79 SGB VIII unter besonderer Berücksichtigung des § 80 SGB VIII die Planungsverantwortung und Gewährleistungsverpflichtung obliegt, aber auch über und in enger Verbindung mit den Erziehungsberechtigten und entsprechenden Organen (z. B. Kindergarten-Beiräte) steuern und gestalten.

Planungs- und Steuerungsmöglichkeiten (vergleiche hierzu Diskussionspapier Nr. 1, Seite 43 f.) lassen sich unter dem Aspekt der Steigerung von Effektivität und Effizienz sowie Qualität (siehe hierzu § 78a ff. SGB VIII – seit dem 01. 01. 1999 in Kraft) u. a. über Kontraktmanagement zwischen dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe mit den freien Trägern der Jugendhilfe (vergleiche hierzu u. a. Gutachten der KGSt 12/1998), über Zielvereinbarungen sowie mittels Budgetierung und Sozialcontrolling gestalten. Hinzu treten die Möglichkeiten der Bildung von Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII (z. B. auch als ‚Runde Tische‘ oder in ‚Stadtteilkonferenzen‘), der Regionalisierung und Dezentralisierung, der integrierten Fach- und Ressourcenverantwortung bis hin auf die Ebenen des Kindergartens als optimierter Regiebetrieb.

Ich glaube, dass durch diese Zeilen ansatzweise deutlich geworden ist, dass für den Gegenstandsbereich der frühkindlichen Erziehung in Kindergärten zusätzlicher Untersuchungsbedarf und Konkretisierungsnotwendigkeit gefordert ist. Ich rege deshalb nachdrücklich an, diese Notwendigkeit bzw. diesen Bedarf durch entsprechende Expertisen zu befriedigen.“

Gruppe der Vertrauensdozenten des Zweiten Bildungsweges

Dezember 1999

aus einem Schreiben an den „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“:

„Unbeschadet der unterschiedlichen Einschätzungen (zum Diskussionspapier Nr. 1, Anm. der Red.) sind sich die VertrauenslehrerInnen der Hans-Böckler-Stiftung darin einig, dass ein neues System der Bildungsfinanzierung nicht neue Ungerechtigkeiten evozieren darf. Für zwei Gruppen sehen die VertrauenslehrerInnen aber erhebliche Gefahren. Hier müssen plausible Finanzierungswege gesucht werden.

- AbsolventInnen, die den Zweiten Bildungsweg an Kollegs und Abendgymnasien besucht haben, würden mit einem arg gebeutelten Bildungskonto in ein Studium starten. Sie hätten nämlich schon für ihre Berufsausbildung und für etwaige Weiterbildungsmaßnahmen und für den Besuch des Zweiten Bildungswegs einen großen Teil ihres Guthabens verbraucht, so dass der Restbestand jedenfalls nicht reichen würde, ein Studium zu finanzieren. Von der Seite der Lebenshaltungskosten während des Besuchs des zweiten Bildungswegs müssen im Übrigen höhere Beträge aufgebracht werden, als dies bei den Eltern lebenden BesucherInnen des gymnasialen Oberstufe der Fall ist. Der Zweite Bildungsweg bedeutet für viele eine Umorientierung und ein Neuanfang, der gerade nicht geplant wird und geplant werden kann. Ohne Nachbesserungen würden hier erhebliche Nachteile entstehen.
- Viele junge Menschen verlassen die Schule nach Absolvierung ihrer Schulpflicht ohne Schulabschluss. Damit haben sie praktisch keine Chance, sich in das Arbeitsleben zu integrieren. Die Verantwortung für ihr Scheitern kann man aber nicht einseitig bei diesen jungen Menschen abladen. In verschiedensten Institutionen haben sie aber später noch die Chance, die unterschiedlichsten Schulabschlüsse zu erwerben und viele nutzen diese Chance. Das vom Sachverständigenrat vorgelegte Konzept sieht nun vor, dass das Bildungskonto nach dem Verlassen der Sekundarstufe I Verwendung finden soll. Wäre dies bei der genannten Gruppe der Fall, müsste das Bildungskonto hier in einem erheblichen Maße in Anspruch genommen werden, so dass es für weitere Bildungsmaßnahmen nur noch eingeschränkt Verwendung finden könnte. Auch hier würden ohne Nachbesserungen erhebliche Nachteile entstehen.

Die Hans-Böckler-Stiftung hat sich immer nicht nur mit Worten, sondern insbesondere mit Taten für die Studierenden des Zweiten Bildungswegs eingesetzt. Sie ist das einzige Begabtenförderungswerk, das StipendiatInnen am Zweiten Bildungsweg hat. Die sie betreuenden VertrauenslehrerInnen appellieren dringend an den Sachverständigenrat **bei** der Hans-Böckler-Stiftung, für die genannten Gruppen keine neuen Benachteiligungen entstehen zu lassen und nach plausiblen Finanzierungswegen zu suchen.“

2. Zum Diskussionspapier „Ein neues Leitbild für das Bildungssystem“

Bildungsinitiative von StipendiatInnen an der HWP (Hochschule für Wirtschaft und Politik), Hamburg

Mai 1999

1. Wiedergabe des Inhalts

Der „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ unterbreitet Vorschläge zur Bildungsreform auf Grundlage der Annahme, dass *„der grundlegende Wandel der Arbeitslandschaft“* (...) dazu führt, *„dass immer mehr Arbeits- und Berufsverläufe von Diskontinuitäten geprägt sind. Solche Brüche und Unterbrechungen in der Arbeitsbiographie z. B. durch Phasen der Arbeitslosigkeit, der Teilzeitarbeit oder der Tätigkeiten außerhalb der klassischen Erwerbsarbeit erfordern als Ausgleich mehr Kontinuität in den Lernanstrengungen und Lernmöglichkeiten sowie eine individuelle Neuverteilung der Bildungszeiten.“* (S. 15) Der Sachverständigenrat Bildung geht hierbei nicht auf gesellschaftliche Ursachen der Arbeitslosigkeit ein, sondern ist der Auffassung, dass jeder Einzelne für sich selbst durch die individuelle Auswahl seiner Bildungsveranstaltungen in der Lage ist, Vorsorge gegen Arbeitslosigkeit treffen zu können. Er führt an: *„Eine lebenslange Beschäftigungsfähigkeit kann nur erreicht werden, wenn jeder einzelne bereit und in der Lage ist, sich ständig weiterzuentwickeln und weiterzubilden. Eine wachsende Selbstverantwortung schließt auch die Fähigkeit ein, das Kosten-Nutzenverhältnis der eigenen Weiterbildung zu bewerten.“* (S. 41) Diese Selbstverantwortung beziehe sich *„(...) sowohl auf die Wahl der Bildungsgänge und der Bildungseinrichtungen als auch auf die Mitverantwortung für die Finanzierung der Bildung bzw. das Entstehen für die Konsequenzen einer anderen Prioritätensetzung bei der Verplanung des individuellen Zeit- und Finanzbudgets.“* (S. 15) Der Lernprozess bedeutet in diesem Zusammenhang also vor allem Nutzenabwägungen des Einzelnen.

Bei individuellen Fehleinschätzungen hat der einzelne die Konsequenzen, wie z. B. eine mögliche Arbeitslosigkeit, zu tragen. Dem Staat kommt hierbei nur noch die Aufgabe zu, die notwendigen Voraussetzungen für einen derartigen selbstgesteuerten Lernprozess einzurichten. *„Das bedeutet: Das Zusammenwirken der verschiedenen Partner ist zu beobachten, bei Bedarf zu moderieren und das System, wenn notwendig, fortzuschreiben.“* (S. 12)

Für die „Kunden“ (S. 41) des Bildungssystems soll dies nach Auffassung des Sachverständigenrat Bildung bedeuten, dass sich die drei zentralen Bereiche der Bildung – also der beruflichen Erstausbildung, des Studiums und der Weiterbildung – zukünftig wie folgt darstellen:

Berufliche Erstausbildung

Der Sachverständigenrat Bildung sieht die Zukunft der beruflichen Bildung in einer Modulausbildung, in der es Pflicht- und Wahlmodule gibt, die sich an einzelnen Berufsbildern orientieren. Für die Wahl der einzelnen Module sollen die Jugendlichen selbst verantwortlich sein, der Sachverständigenrat Bildung schlägt daher vor, neben den bisherigen Ausbildungsgängen ein weiteres Modell zu installieren. *„In diesem Modell wird (Erst-)Ausbildung auf eine breite berufliche Grundausbildung mit einem ersten berufsbefähigenden Abschluss nach zwei Jahren konzentriert. Das verbleibende Zeitkontingent von ca. 1 – 1½ Jahren kann – je nach individueller Situation – in einem 5 – 10 Jahre umfassenden Zeitrahmen terminiert und absolviert werden.“* (S. 32) Bei der Auswahl der zusätzlichen Qualifikationsprofile *„(...) werden sich die Auszubildenden an der Arbeitsmarktrelevanz der angebotenen Qualifikationen orientieren; bei der Wahl von Bildungszeiten sind Abstimmungsprozesse zwischen den Betrieben und den Beschäftigten erforderlich.“* (S. 33) Nach Auffassung des Sachverständigenrates Bildung ist *„mit der Aufgliederung der beruflichen Ausbildung nach dem vorgeschlagenen Modell (...)“* gewährleistet, dass sich *„(...) unterschiedliche, individuell profilierte Ausbil-*

„...“ entwickeln, „(...) die sich flexibler als bisher den jeweiligen Arbeitsmarktanforderungen (...)“ (S. 34) anpassen.

Studium

„Die Hochschulen sollen in Wettbewerb zueinander treten (...)“ (S. 37). Sie sollen dazu befähigt werden, „(...) in gewissem Umfang ihre Studenten auszuwählen“ (S. 37). Die Finanzierung soll, über eine Sockelfinanzierung hinaus, durch studentische Gelder sichergestellt werden (vgl. hierzu Diskussionspapier Nr.1, S. 49) Dies sorgt nach Meinung des Sachverständigenrates Bildung für eine qualitative Ausrichtung der Lehr- und Forschungsschwerpunkte an der Nachfrage. *„Der Selbststeuerung des Studiums durch die Studierenden entspricht auf Seiten der Hochschulen die Profilbildung, die Wahlfreiheit, die Angebotsfreiheit.“* (S. 37). Dabei steht das „(...) ökonomisch lohnende (...)“ (S. 37) im Vordergrund. Gleichzeitig wird die besondere Bedeutung von Hochschulen in der Form beschrieben, als dass sie der Ort sind „(...) an dem auch über die zukünftigen Entwicklungen der Gesellschaft nachgedacht werden soll (...)“ (S. 37). In Analogie zu den Diskontinuitäten im Erwerbsleben und den Schlussfolgerungen für die (Erst-)Ausbildung, erfolgt auch im Bereich des Studiums eine Relativierung *„des Erststudiums für das Berufsleben“* (S. 37). Ein daraus resultierender Verbesserungsvorschlag lautet: *„So soll der erste Studienabschluss auch an Universitäten nach einer kürzeren Studienzeit (z. B. drei Jahre) ermöglicht werden (...)“* (S. 37).

Im Vordergrund der Entwicklung von Hochschulen und Studium steht der Arbeitsmarkt. *„Die Hochschulen tragen somit nicht nur die Verantwortung für den Studienerfolg, sondern messen auch an einem erfolgreichen Übergang der Studierenden in die Beschäftigung und der Planung ihrer Berufskarriere mitwirken“* (S. 38).

Weiterbildung

Vor dem Hintergrund eines lebenslangen Lernkonzeptes wird vom Sachverständigenrat Bildung der Weiterbildung ein entsprechend hoher Stellenwert eingeräumt, denn *„eine besondere Stellung innerhalb der Weiterbildung nimmt die betriebliche Weiterbildung ein. Sie dient vornehmlich der Sicherung oder Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen“* (S. 41). Der Sachverständigenrat Bildung sieht zwar auch selbst, dass gerade der betriebliche Weiterbildungsbereich durch *„unterschiedliche Interessen“* (S. 41) geprägt ist. Deshalb sieht der Bildungsrat die Notwendigkeit der Beschaffung von Regelungen auch auf tarifpolitischer Ebene. *„Berufliche Weiterbildung ist auch ein Gegenstand von Gesprächen, Vereinbarungen und tarifvertraglichen Regelungen der Sozialpartner. Notwendig sind flexible Regelungen, die den betrieblichen Interessen wie auch den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Mitarbeiter Rechnung tragen. Individuelle Gestaltung und kollektive Schutzfunktionen müssen in ein neues Verhältnis gesetzt werden. Dies kann so ausgestaltet werden, dass auf tarifvertraglicher Ebene Rahmen festgelegt werden, die von betrieblichen Vereinbarungen auszufüllen sind und die gewährleisten, dass den Mitarbeitern Wahlmöglichkeiten (z. B. zwischen mehr Entgelt, Freizeit, Sozialleistungen oder Weiterbildung) eingeräumt werden.“* (S. 42) Die Finanzierung der Weiterbildung soll durch die vom Sachverständigenrat vorgeschlagenen Bildungsgutscheine erreicht werden.

2. Zur Kritik

Unsere inhaltliche Kritik am Diskussionspapier Nr. 2 des Sachverständigenrates Bildung machen wir exemplarisch an drei Punkten fest: gesellschaftliche Prozesse und Erscheinungen werden generell nicht hinterfragt, sondern in positiver Darstellung individualisiert; das zentrale Kriterium für die Effizienz der Bildung ist die Verwertung der AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt; Vielfalt soll durch Wettbewerb erzielt werden und wird in diesem Zusammenhang als durchgehendes Ziel beschworen.

Gesellschaftliche Prozesse und Erscheinungen werden generell nicht hinterfragt, sondern in positiver Darstellung individualisiert. Der Sachverständigenrat Bildung nimmt in seinem Diskussionspapier Nr. 2 gesellschaftliche Gegebenheiten wie z. B. die hohe Arbeitslosigkeit nicht als Anlass zur Kritik an wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Prozessen. Ursachen für Arbeitslosigkeit werden auf strukturelle Defizite reduziert. So

ist es denn auch nicht erstaunlich, dass der Sachverständigenrat die „mögliche“ Arbeitslosigkeit vorwiegend als Ergebnis einer individuellen Fehlentscheidung in Bezug auf das persönliche Bildungsprofil interpretiert. Dass Arbeitslosigkeit die Folge von enormen Produktivitätssteigerungen, von Fehlentwicklungen in der Einkommensverteilung zuungunsten der ArbeitnehmerInnen und zugunsten der Profitentwicklung der Unternehmen und Konzerne ist, wird verkannt bzw. mit keiner Silbe erwähnt. Der Sachverständigenrat Bildung versucht somit, ein gesamtgesellschaftliches Problem, dessen Ursache in der bestehenden Wirtschaftsordnung und im Marktversagen zu suchen ist, auf die Verantwortung des Einzelnen abzuwälzen. Damit ist z. B. Arbeitslosigkeit Folge der eigenen Unfähigkeit, einen zukunftsfähigen Bildungsprozess auszuwählen. Unsere Kritik an dieser Sichtweise ist dadurch begründet, dass solche Äußerungen im Einklang mit der „Neoliberalen-Ideologie“ stehen, welche die gesellschaftliche Strukturen und Regulationsmechanismen in einer Gesellschaft ablehnen und zu zerstören versuchen.

Das zentrale Kriterium für die Effizienz der Bildung ist die Verwertung der AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt. Bildung ist ein besonderes gesellschaftliches Gut. Der Bildungsrat reduziert das Ziel von Bildung auf die Methode des Marktmechanismus, d.h. durch Angebot und Nachfrage wird sich das „Gut Bildung“ über Marktprozesse organisieren und somit das Ziel als Ergebnis herausbilden. Dabei sieht der Sachverständigenrat den Sinn einer effizienten Verwertung von Bildung im Unterwerfen des Bildungsangebotes unter eine nicht näher definierten Nachfrage.

Bildungsaneignung geschieht nach seiner Ansicht um die kurzfristige ökonomische Verwertbarkeit zu erhöhen (maximieren). Andere Aspekte der Bildung werden vernachlässigt oder als ineffizient bezeichnet. So wird zwar die freie Wahl der Bildung sowie das Ausweiten von Bildungsmöglichkeiten hochgehalten und beschworen, doch Wahl- oder Zwangsmechanismen werden weder analysiert noch in die Überlegungen mit aufgenommen.

Statt dessen werden Vorschläge unterbreitet, die das Duale System der Berufsausbildung untergraben und einer schleichenden Erosion unterwerfen. Beispiel hierfür ist das Errichten von zusätzlichen Ausbildungssträngen, die näher an der betrieblichen Verwertbarkeit orientiert sind und nur noch lediglich 1½ bis 2 Jahre dauern sollen. Damit einhergehen soll zwar ein Anspruch auf Weiterbildung, allerdings wird diesbezüglich keinerlei Forderung formuliert, die einen gesetzlichen Anspruch der ArbeitnehmerInnen darauf regelt. Diese Orientierung vernachlässigt die Bedeutung von überbetrieblichen Ausbildungszielen wie z. B. im Bereich des Umweltschutzes und der Wirtschafts- und Sozialordnung.

Eine Reduzierung von Inhalten ist, unserer Auffassung nach, zugleich eine Beschneidung der persönlichen Entfaltungsmöglichkeit und damit eine Einschränkung der kritischen Bewusstseinsbildung. Hinzu kommt, dass der Sachverständigenrat lediglich monetäre Ströme als einflussreich und bestimmend deklariert; gewerkschaftliche Instrumentarien der Mitbestimmung, z. B. durch gesetzlich geregelte Organe und Institutionen, werden gänzlich vernachlässigt.

Vielfalt soll durch Wettbewerb erzielt werden und wird in diesem Zusammenhang als durchgehendes Ziel beschworen. Vielfalt soll durch Wettbewerb im Bildungssektor garantiert werden. Der Sachverständigenrat sieht im Wettbewerb der Bildungsanbieter und der Bildungsnachfrager untereinander und zueinander die Möglichkeit, dass sich Vielfalt und Kreativität entwickelt.

Dies ist schon ein Widerspruch in sich. Denn ein Marktmechanismus ist verbunden mit dem Prinzip der Vereinheitlichung und nicht mit dem Prinzip der Vielfalt. Zum Funktionieren des Marktes bedarf es eines einheitlichen Indikators zur Kennzeichnung des Bedarfs und des Angebotes. Dieser Indikator ist der Preis einer Ware. Er soll Mangel und Überfluss genauso wie Qualität und Unbrauchbarkeit verkörpern. Bildung kann und darf nicht unter marktkonformen Effizienzmaßstäben bemessen oder bewertet werden. Eine Orientierung, die sich lediglich auf die ökonomischen Zwänge des Arbeitsmarktes reduziert, kann keine Vielfalt garantieren, da diese Zwänge durch das Einheitsprinzip der Rendite bestimmt werden. Diese Vereinfachung wäre gerade im Bereich Bildung ein bewusster Verzicht auf Inhalt, Form und Zweck des Gutes in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung und deren kritischen Betrachtung und Einflussnahme.

Arbeitsgruppe der BuKo-Tagung, Oktober 1999, Kassel

Bearbeitet von:

Oliver Schöller, Ulrich Brinkmann, Dietmar Borchert, Anne Buchmann, Aziz Aygün, Sven Eisenmann, Nikolaus Steffen, Andreas Bülow, Thomas Prass, Birgit Wagner-Hilliger.

I. Geschichte ohne Inhalt

Die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe waren sich darin einig, dass eine Diskussion über das Bildungssystem sowie zukünftige bildungspolitische Maßnahmen zu seiner Reformierung grundsätzlich zu begrüßen sind. Diese Überzeugung resultierte aus jeweils persönlichen Erfahrungen in der Schule, an der Universität, aber auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, wobei sowohl die Perspektiven von Studierenden wie auch die von DozentInnen in der Arbeitsgruppe repräsentiert waren. In allen vom Sachverständigenrat angesprochenen Bildungsfeldern wurden Defizite wahrgenommen, deren Behebung freilich zum Teil schon seit Jahrzehnten gefordert wird. Daher überrascht es, dass der Sachverständigenrat sich zwar positiv auf den Deutschen Bildungsrat bezieht, der „von 1965 bis 1975 die Reform des Bildungswesens erfolgreich mit vorantrieb“ (Sachverständigenrat Bildung Nr. 2: 3), ohne sich jedoch inhaltlich mit den dort formulierten Zielen zu beschäftigen. Überhaupt bleibt die besondere historische Situation dieser Zeit völlig unberücksichtigt. Dass sich die damaligen bildungspolitischen Reformbestrebungen des Deutschen Bildungsrates vor dem Hintergrund eines während der autoritären Adenauer-Regierung entstandenen gesamtgesellschaftlichen Reformstaus vollzog, bleibt ebenso unerwähnt, wie die progressive Rolle der Studentenbewegung (vgl. Agnoli 1998). Statt dessen beruft sich der Sachverständigenrat, indem er einen gesellschaftlichen „Handlungsdruck“ postuliert, auf eine „entscheidende Voraussetzung“ die damals wie heute gegeben sei und die Wiederbelebung eines Deutschen Bildungsrates rechtfertige. Es wird weder deutlich, wer den Druck erzeugt und die Sachverständigen vermeintlich zur Handlung zwingt, noch geht der Sachverständigenrat auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein in denen sich die künftige Bildungsreform vollziehen soll. Indem der Sachverständigenrat auf diese Weise von den historisch-spezifischen Bedingungen der jeweiligen Bildungsreformbewegung abstrahiert und statt dessen einen allgemeinen Reformstau feststellt, bleibt auch der spezifisch emanzipative Charakter der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre unberücksichtigt, welcher seinerzeit u.a. in einer Drittelparität an den Universitäten und der Forderung nach Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems gipfelte. Wir bedauern daher, dass der Sachverständigenrat, außer einem formalen Bezug auf den Deutschen Bildungsrat, nicht darlegt auf welche sozialen Inhalte er sich bezieht. Sollte der Sachverständigenrat freilich zu der Überzeugung gelangt sein, die seinerzeit formulierten Forderungen nach einer Ausweitung der Mitbestimmung und der Auflösung eines ständischen Schulsystems heute als nicht mehr zeitgemäß zu erachten, dann wäre der Bezug auf den Deutschen Bildungsrat der 60er/70er Jahre zumindest irritierend und es dürfte wenigstens eine Erklärung für die Ablehnung ehemals progressiver bildungspolitischer Positionen erwartet werden.

II. Der Finanzierungsvorbehalt

Den TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe schien es angebracht, vor der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem zweiten Diskussionspapier des Sachverständigenrates, auf die Reihenfolge hinzuweisen in der die Papiere erschienen sind. Wir waren überrascht, dass das erste Diskussionspapier sich ausgerechnet mit der zukünftigen Bildungsfinanzierung beschäftigt. Damit werden u. E. falsche Prioritäten gesetzt. Wir vermissen insbesondere eine kompetente Beschäftigung mit Wirtschafts- und SozialwissenschaftlerInnen, die den Mythos staatlicher Nicht-Finanzierbarkeit, wie es das erste Diskussionspapier nahe legt, relativiert (z. B. Schui/Spoo 1996). Statt dessen haben wir den Eindruck, dass der besondere Stellenwert der Finanzierung aus der Akzeptanz des vermeintlichen Sachzwangs leerer Staatskassen resultiert. Dabei verspricht der Titel des ersten Diskussionspapiers „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“ noch die Entwicklung eines neuen Finanzierungsvorschlages. Demgegenüber haben kürzlich Bernhard Nagel und Roman Jaich darauf hingewiesen, dass es sich bei dem ersten Diskussionspapier weniger um einen Finanzierungs- als um einen Verteilungsvorschlag handelt und der Titel des

Gutachtens dementsprechend irreführend sei. „Letztlich setzt der Vorschlag des Sachverständigenrates zur Bildungsfinanzierung nicht bei der Finanzierung, sondern bei der Nachfrage nach Bildung an. Diese soll reduziert werden.“ (Nagel/Jaich 1999: 9) Auswirkungen des nicht hinterfragten Sachzwangs der Finanzierbarkeit finden sich zwangsläufig auch in den darauf folgenden Diskussionspapieren. Wenn es im zweiten Diskussionspapier um das künftige Leitbild für das Bildungssystem geht und das dritte Papier es schließlich unternimmt, den gesamtgesellschaftlichen Bezug im zivilgesellschaftlichen Kontext herzustellen, so steht zu befürchten, dass die Maßgabe der Finanzierbarkeit bzw. der Wirtschaftlichkeit im Sinne der Verwertungsmöglichkeit von Humankapital, wie sie im ersten Diskussionspapier formuliert wird, sowohl die Ausführungen des neuen Leitbildes wie auch die Überlegungen zur zukünftigen Funktion von Bildung in der Zivilgesellschaft prägt. Tatsächlich fanden wir dies in dem zweiten Diskussionspapier immer wieder bestätigt. Das neue Leitbild für das Bildungssystem, wie es der Sachverständigenrat versteht, zeichnet sich durch „Abnehmer-, Kunden- und Klientenorientierung“ (11) aus. Dementsprechend orientiert sich die unter dem neuen Leitbild angedachte Reorganisation des Bildungssystems an dem auf dem freien Bildungsmarkt agierenden und mit Bildungsgutscheinen und Bildungsdarlehen ausgestatteten Bildungssparer (19). Dieser „lernt die Verwertungsmöglichkeiten seiner Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt besser einzuschätzen“ (18), wobei sich der Staat weitestgehend auf die Funktion eines Qualitätsmanagers zurückzieht. Indem der Staat sich darauf beschränkt den Individuen die notwendigen Bildungsinformationen zukommen zu lassen, schafft er eine Markttransparenz auf dem Bildungsmarkt und vermittelt damit zugleich über das sich einstellende Wechselspiel von Angebot und Nachfrage eine gesteigerte Qualitätssicherung (22). Für die Hochschulen bedeutet dies, dass sich Qualitätsverbesserungen und intensive Studentenbetreuung ökonomisch lohnen müssen (37). Unter dem Primat „Effizienzgewinne“ (17) erzielen zu müssen, so stellen wir fest, werden „soziale Dimensionen des Bildungsprozesses“ (23) zwangsläufig vernachlässigt.¹

Demgegenüber würden wir methodisch genau umgekehrt vorgehen. Am Anfang einer Diskussion über bildungsreformerische Maßnahmen sollte unserer Meinung nach eine Verständigung über die gesellschaftlichen Ziele von Bildung stehen. Da ein Leitbild, wie der Sachverständigenrat selbst betont (12), immer schon einen utopischen Überschuss in sich birgt, indem es ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen zukünftige Entwicklungen antizipiert, erscheint es uns sinnvoll, an den Anfang über die Diskussion eines künftigen Bildungssystems eine Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu stellen, wie sie in Ansätzen im dritten Diskussionspapier zu erkennen ist. So macht es z. B. erst dann Sinn über ein neues Leitbild des Bildungssystems nachzudenken, wenn hinreichend über die Ursachen der im dritten Papier (25) erwähnten sozialen Schief lagen, die sich zudem aktuell verschärfen (vgl. Armutsbericht 1999)², sowie über Möglichkeiten ihrer Beseitigung nachgedacht wurde. Das Leitbild eines frei und eigenverantwortlich handelnden Individuums, wie es im zweiten Diskussionspapier geschildert wird (11), ist unter den im dritten Papier freilich nur angedeuteten sozialen Spaltungen nicht denkbar. Soll das künftige Leitbild mithin nicht zum schlechten Utopismus verkommen sondern eine konkrete Utopie darstellen, dann muss es sich auf einer fundierten Analyse seiner gesellschaftlichen Voraussetzungen gründen. „Es geht also darum, die Auseinandersetzung über die Ziele in die kritische Auseinandersetzung mit der bestehenden Gesellschaft einzubeziehen, wenn weiterhin von Utopie gesprochen werden soll.“ (Schmidt 1988: 64)

III. Bildung ist mehr als Qualifikation

Mit der oben angesprochenen fehlenden Gesellschaftsanalyse sprechen wir ein grundsätzliches Defizit des Papiers an. Den Ausführungen des Sachverständigenrats liegt keine erkennbare Gesellschaftsvorstellung zugrunde. Dieses Anathema gesellschaftspolitischer Grundlagen schlägt sich in allen inhaltlichen Aspekten des zweiten Diskussionspapiers nieder. Das soll im folgenden an einigen Beispielen erläutert werden.

1 Von dem Sachverständigenrat hätte man die Beschäftigung mit den Ergebnissen des von ihm propagierten „Finanzierungsmodells“ in anderen Ländern erwarten dürfen. Nagel/Jaich stellen dazu fest: „Die Erfahrungen, die in Großbritannien und den USA mit freier Schulwahl gemacht wurden, sind negativ. Auch andre Experimente mit Bildungsgutscheinen in den USA waren nicht erfolgreich.“ (Nagel/Jaich: 10)

2 In der Studie wird festgestellt, „dass rund ein Drittel der Bevölkerung in Armut oder prekärem Wohlstand lebt“ (16). Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche bis zum Alter von siebzehn Jahren, von denen über 50 Prozent (4 Mio.) an der Armutsgrenze leben.

Ein neues Leitbild für das Bildungssystem

Der Sachverständigenrat postuliert eingangs die Notwendigkeit eines neuen Leitbildes, ohne dies herzuleiten. So wie der Sachverständigenrat sich nicht mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Bildungsreform der 60er/70er Jahre und den gegenwärtigen Bedingungen beschäftigt, um auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu stoßen, die wiederum verschiedene gesellschaftspolitische Strategien notwendig machen, ebenso findet bezüglich des angestrebten Leitbildes keine Auseinandersetzung mit dem offensichtlich überholten humanistischen Leitbild statt. Der Sachverständigenrat scheint hier dem ehemaligen Bundeswissenschaftsminister Jürgen Rüttgers zu folgen, der schon 1997 bezüglich der Reform des Hochschulrahmengesetzes feststellte: „Humboldts Universität ist tot!“ Nun sind wir uns darüber bewusst, dass auch Humboldts humanistisches Bildungsideal immer schon umstritten war und somit als positives Gegenbild allein nicht überzeugt. Gleichwohl vermissen wir in den Ausführungen des Sachverständigenrats einen bis dahin geltenden grundsätzlichen Konsens, der sich über alle inhaltlichen Differenzen hinweg bis heute durchhielt: „Sein Gegenstand war die Auseinandersetzung um den gesellschaftlichen Gebrauchswert von Wissenschaft als einer sich vermeintlich relativ selbständig nach den Prämissen von ‚Erkenntnis‘ und ‚Wahrheit‘ konstituierenden sozialen Institution. Daraus wurden dann jeweils gegensätzliche Schlussfolgerungen abgeleitet. Umstritten war die *Organisationsform* der Wissenschaft.“ (Bultmann/Weitkamp 1999: 9)

Demnach wäre eine historisch-kritische Rekonstruktion der momentanen Bildungslandschaft die notwendige Voraussetzung für die vom Sachverständigenrat angestrebte Definition eines neuen Leitbildes. In einem derartigen Prozess der Selbstverständigung ginge es u.a. um eine kritische Auseinandersetzung mit wirtschaftskonformen Ansätzen, wie sie z. B. in der Bertelsmann Stiftung formuliert werden (vgl. Müller-Böling/Federowitz 1998). Nur die explizite Abgrenzung von solchen Ansätzen und die Artikulation eigener sozialer Dimensionen des Bildungsprozesses, wie sie in den Papieren des Sachverständigenrats zwar angesprochen aber nicht ausgeführt sind (23), verhindern die Vereinnahmung gewerkschaftlicher Bildungspositionen im gegenwärtigen Mainstream einseitig wirtschaftsorientierter Reformbestrebungen. Der Sachverständigenrat war offenbar nicht in der Lage, ein neues bildungspolitisches Leitbild zu entwickeln, sondern versucht statt dessen die Tatsache der Dominanz eines ökonomischen Pragmatismus durch den Begriff der „Modernisierung“ zu tarnen. Indem der Sachverständigenrat auf diese Weise seine Vorschläge als die notwendige und voraussetzungslose Anpassung an den Status quo präsentiert, negiert er die zur Zeit stattfindenden sozialen Kämpfe um eine neue *Organisationsform* des Bildungssystems. „Es geht darum, mittels institutioneller Arrangements und Praktiken in Denken und Verhalten Ungleichheit als natürlich und selbstverständlich, ‚Leistung‘ hinsichtlich ihrer Bedingungen und Folgen als unhinterfragbar zu akzeptieren.“ (Hirsch 1998: 174) Ein Leitbild aber, das bestehende Herrschaftsverhältnisse verschleiert oder legitimiert, indem es sich auf gesellschaftliche Notwendigkeiten beruft, ohne nach den dahinter stehenden unterschiedlichen Interessensgruppen zu fragen, halten wir für problematisch. Demgegenüber fordert die Arbeitsgruppe, die aus unserer Sicht notwendige Rückbesinnung auf ein gewerkschaftliches Selbstverständnis, das seine gesellschaftliche Funktion gerade in der Bildung von Gegenmacht sah und den herrschenden Ideologien die konkreten Verhältnisse entgegensetzte.

Selbststeuerung und Eigenverantwortung

Unter den Begriffen der Selbststeuerung und Eigenverantwortung propagiert der Sachverständigenrat den neuen Lernbürger. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er sich sein Leben lang ein ganz persönliches Bildungsprofil erstellt. Der Sachverständigenrat stellt fest: „Regelmodell ist nicht mehr der kontinuierliche Aufstieg, vielmehr sind Brüche und Unterbrechungen im Berufsverlauf charakteristisch für sogenannte ‚Zick-Zack-Laufbahnmuster‘ und ‚Mosaik-Biographien‘. [...] Rasche Veränderungen der wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Bedingungen erschweren die ‚Passung‘ von Berufsbildung und Beschäftigung. Eine zentrale Antwort auf diese Herausforderungen besteht in der Modularisierung des Bildungsangebots.“ (: 16)

Folgt die Arbeitsgruppe hier auch im Wesentlichen der Beschreibung des Sachverständigenrats, so vermisst sie wiederum eine konkrete Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, die sich auf den jeweiligen Lernbürger unter Umständen sehr unterschiedlich auswirken. Während der Sachverständigenrat mit seinen deskriptiven Ausführungen an einen wissenschaftlichen Diskurs anknüpft, der durch bunt schillernde (postmo-

derne) Begrifflichkeiten wie „Patchwork-Identitäten“ und „Bastelbiographien“ blendet (Keupp 1992: 176) und den Eindruck vermittelt, als sei die Berufsstilisierung gänzlich in das Belieben des Geschmacks gestellt – unabhängig von sozialer Lage und wirtschaftlichen Ressourcen –, muss die empirische Forschung dagegen feststellen, dass in modernen Gesellschaften die Konstruktion von „Patchwork-Identitäten“ und „Bastelbiographien“ ein Phänomen der Mittelschichten ist. In den Unterschichten dagegen oktroyieren „das Diktat der Notwendigkeit und der Zwang der materiellen Verhältnisse [...] eine Lebensführung, die wenig Spielraum für Stilisierungsexperimente lässt.“ (Müller 1992: 375)

Dass das zum Teil eingeschränkte Blickfeld des Sachverständigenrats auf gesellschaftliche Realität auch aus persönlichen Erfahrungen resultiert, demonstrierte exemplarisch Gertrud Hovestadt während der Diskussion in Kassel. Gertrud beschrieb aufgrund persönlicher Erfahrung die Wahlfreiheit an der Universität als positives Beispiel für Modularisierung. Einwände gegen Modularisierung in anderen Bildungsbereichen wurden von ihr nicht angesprochen. Dabei war kurz vorher von Dieter Wunder und Gertrud Hovestadt auf die privilegierte Situation von Studierenden hingewiesen worden. Dass dazu insbesondere jene Rahmenbedingungen zählen, die eine freie und selbstbestimmte Wahl der Bildungsinhalte an Universitäten überhaupt erst ermöglichen und dass diese Rahmenbedingungen in anderen Ausbildungsfeldern, wie z. B. der betrieblichen Erstausbildung nicht gegeben sind, all dies wurde weder in der Kasseler Diskussion thematisiert noch geht das Diskussionspapier auf diese Problematik ein. Demgegenüber möchten wir auf einen grundsätzlichen Zielwiderspruch hinweisen, dem sich auch heute schon weite Teile der Studierenden kaum noch entziehen können. Die immer lauter geäußerte Forderung nach einem schnellen Studienverlauf, kollidiert ganz offensichtlich mit der Forderung nach zunehmender Eigenverantwortlichkeit. Das Streben von Universitäten nach Effizienzsteigerung, im Sinne möglichst kurzer Studienzeiten, führt insbesondere bei Fachrichtungen mit der Neigung zur Verschulung, wie z. B. den Wirtschaftswissenschaften oder den Rechtswissenschaften, zum Durchschleusen der KandidatInnen durch ein Prüfungsdickicht in dem Eigenverantwortlichkeit nur stört. Beispielsweise diskutieren zur Zeit die LandesjustizministerInnen eine grundsätzliche Reform der Jurausbildung. Ziel ist eine umfassende Kostensenkung (1 Mrd. DM), die insbesondere durch eine weitere Studienverkürzung erreicht werden soll. Da sich die Studienzzeit des Jurastudiums durch beschleunigte Prüfungsverfahren („Freischuss“) in den letzten Jahren schon im Schnitt um ein Jahr verkürzt hat, sehen Experten jetzt die Inhalte des Studiums gefährdet, geschweige denn, dass Studierende an den juristischen Fakultäten noch Spielräume zu eigenverantwortlichem Handeln hätten (vgl. Ernst 1999). Jochen Goerdeler beschreibt in der *Frankfurter Rundschau* (04.11.1999) prägnant die neue Qualität der durch den reinen Sparzwang der Länder geprägten Entwicklung, wenn er sie mit den Zielen der letzten großen Ausbildungsdebatte der 60er/70er Jahre vergleicht: „Damals wurde ambitioniert um Werte und Inhalte gekämpft, mit dem Ziel, die Juristenausbildung und den Juristen an sich demokratischer und reflektierter werden zu lassen. Die Theorie-Praxis-Verzahnung war damals eines der Herzstücke der Reform. Deren Protagonisten wollten, dass die Routinen der juristischen Berufe im Rahmen des Studiums durch die Zusammenführung mit dem theoretischen Unterricht an der Universität kritisch reflektiert und auf ihre Übereinstimmung mit den demokratischen und rechtsstaatlichen Grundsätzen überprüft werde. Das zweite Kernstück der Reform war die Verstärkung der Sozialwissenschaften. Durch sie sollten die Studenten auch für die Voraussetzungen und Folgen der Rechtsanwendung sensibilisiert werden. Die Rechtsregeln sollten aus ihrem aus sich selbst bezogenen Absolutismus herausgelöst werden und in ihrem jeweiligen sozialen Kontext, also historisch, politisch, philosophisch etc., begriffen werden.“ (ebd.)

Diese damaligen Zielvorstellungen der 60er/70er Jahre, wie sie unter dem Begriff der „Interdisziplinarität“ auch für andere Fachrichtungen diskutiert wurden, sind von uns deshalb so ausführlich zitiert worden, da wir sie auch und gerade unter Berücksichtigung der sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bis heute für erstrebenswert halten. Zu solch inhaltlichen Fragen erwarten wir vom Sachverständigenrat eine gut begründete Positionierung.

Eine vergleichbare Diskussion über die Zukunft des schulischen Bildungssystems hat sich gerade an einer Studie über die Umstrukturierung der LehrerInnenausbildung entzündet, die von der Kultusministerkonferenz im September 1998 in Auftrag gegeben worden war (Kommission 1999). Die in der Studie über quantitative Vergleichstests empfohlene Einführung des Konkurrenzprinzips in den Bereich der schulischen Ausbildung und das sich darin ausdrückende „technokratische Verständnis von Leistung und Schulqualität“ (Groeben/Jasper/Kosiek 1999) wird dementsprechend kritisiert. Eine dezidierte Gegenposition hat die Junge GEW mit ihrer „Gothaer

Erklärung“ (1999) formuliert, in der sie eine grundlegend neue Arbeitsorganisation vorschlägt, die LehrerInnen entlastet und auf diese Weise die Qualität der Lehre verbessert.

Über den engeren Rahmen der schulischen und universitären Ausbildung hinaus fühlen sich die StipendiatInnen der Arbeitsgruppe als die NutznießerInnen einer Gewerkschaftsstiftung verpflichtet, an die alltäglichen innerbetrieblichen Kämpfe von GewerkschafterInnen um die einfachsten gesetzlich und tarifvertraglich festgelegten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. Bildungsurlaub) zu erinnern. Dass es bei der betrieblichen Ausbildung durchaus unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt wer wann was lernt, wird von dem Sachverständigenrat nicht nur nicht gesehen, es wird sogar explizit geleugnet. So heißt es im Diskussionspapier, nachdem dort herausgestellt wurde, dass die Betriebe ebenso ein Interesse an der Entwicklung der Humanressourcen ihrer MitarbeiterInnen haben sollten wie diese selbst: „Von daher muss kein Widerspruch zwischen ökonomischen und bildungspolitischen Entscheidungsgründen bestehen.“ (ebd.) Es muss bezweifelt werden, dass es sich hier um Unwissenheit handelt, befinden sich doch gestandene GewerkschafterInnen in dem Sachverständigenrat. Fakt ist, dass der Sachverständigenrat den Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital nicht anspricht, ihn vielmehr aus einem, wie wir mittlerweile annehmen, unausgesprochenem Harmonisierungsbedürfnis geflissentlich ignoriert.

Demgegenüber stellen wissenschaftliche Studien über berufliche Weiterbildung ihren Ausführungen den Hinweis auf unterschiedliche gesellschaftliche Interessenlagen voran. Die Betriebswirtschaftler Peter Pawlowsky und Jens Bäumer z. B. leiten ihren Aufsatz über „Funktionen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung“ (1993) wie folgt ein: „Die Diskussion über Bedeutung, Ziel und Funktionen von Weiterbildung lässt unterschiedliche Anliegen und Zielperspektiven erkennen: zum einen solche, die sich auf gesellschafts- und bildungspolitische Ziele beziehen, zum anderen Ziele, die aus den Interessen der wirtschaftlichen Akteure – Arbeitgeber und Beschäftigte – abgeleitet sind“ (ebd.: 70). Pawlowsky/Bäumer kommen in ihrer Untersuchung über die betriebliche Weiterbildung schließlich zu dem Ergebnis, dass der Betrieb kein Ort sei, wo sich bildungspolitische Maßgaben konfliktfrei³ umsetzen lassen. „Gerade betriebliche Weiterbildung muss, so wird allenthalben betont, Wettbewerbsfähigkeit schaffen, die nur durch Höchstleistungen und einen Know-how-Vorsprung erzielbar ist. Die betriebliche Weiterbildung ist angehalten, diese Optimierung der Human-Ressourcen zu realisieren“ (ebd.: 107). Ihnen zufolge ist nur durch eine öffentliche Kontrolle, sprich auf der Grundlage staatlich garantierter und demokratisch legitimierter politischer Aushandlungsverfahren, eine einseitige Interessensbestimmung betrieblicher Weiterbildung zu verhindern. (ebd.: 108)

Was demgegenüber der vom Sachverständigenrat propagierte „flexible Mensch“ unter der Fuchtel kapitalistischer Verwertungsbedingungen zu erwarten hat, das hat jüngst der Soziologe Richard Sennett (1998) anhand der US-amerikanischen Arbeitsmarktverhältnisse eindrücklich geschildert. Das freie Flottieren der Individuen nach den jeweiligen (Kapital-) Unternehmensinteressen, führt auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt mittlerweile dazu, dass der überwiegende Teil der Arbeiter und Angestellten im Durchschnitt alle zwei Jahre den Arbeitsplatz wechselt. Bildung ist unter diesen Bedingungen nur noch in Form fragmentierter Wissensvermittlung denkbar. Der Einzelne entscheidet sich z. B. in einer Großbäckerei, die nach den Prinzipien der flexiblen Spezialisierung organisiert ist, eigenverantwortlich für das kurzfristige Erlernen der oberflächlichen Bedienung einer computergesteuerten Backmaschine, immer schon mit der Gewissheit einige Monate später eine völlig andere Tätigkeit durchzuführen (ebd.: 81ff.). Auch dabei handelt es sich um Modularisierung, allerdings nicht innerhalb des geschützten Biotops Universität sondern in freier Wildbahn. Wir stellen fest, dass der Sachverständigenrat diese Problematik systematisch verschweigt, ohne sich Gegenstrategien zu überlegen, um der Kapitallogik zu begegnen und Eigenverantwortung in einem gesellschaftlich sinnvollen Kontext damit überhaupt erst zu ermöglichen.

Schließlich möchten wir in diesem Zusammenhang auf die strukturelle Diskriminierung von Frauen aufmerksam machen. Dabei wird erneut deutlich, dass bildungspolitische und gesellschaftspolitische Maßnahmen nicht getrennt voneinander diskutiert werden können. So reicht es beispielsweise nicht aus, Mädchen und Frauen unter bildungspolitischen Gesichtspunkten zu ermutigen sogenannte „typische Männerberufe“ zu erlernen, oder sogar von Selbstdiskriminierung zu sprechen, wenn sie es unter den gegebenen Arbeitsmarktbedingungen bis heute vorziehen in andere Berufssparten auszuweichen. Vielmehr handelt es sich bei der Wahl von „weiblichen“ Bil-

3 „In realistischer Betrachtung ist Weiterbildung immer auch Quelle von Konflikt, Auslese und Enttäuschung.“ (Kommission Weiterbildung 1984: 47)

dungs- und Ausbildungsfeldern um durchaus rationale Entscheidungen, wie eine Studie des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsbildung zeigt (IAB 1999), da Frauen häufiger als Männer von Arbeitslosigkeit betroffen sind, wenn sie ein „Männerfach“ studiert haben. Insbesondere in den Ingenieurberufen, der Informatik und der Medizin sind die Arbeitslosenquoten der Frauen etwa doppelt so hoch wie die der Männer. Hier wirkt die systematische Diskriminierung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt zurück in den Bildungsbereich, indem Mädchen und Frauen auf dem Hintergrund alltäglicher Erfahrungen ihre zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt bzw. ihre Benachteiligung in „Männerberufen“ frühzeitig antizipieren. Die Bildungsbiographien von Frauen sind somit bis heute nicht das Ergebnis freier Modularisierung, wie der Sachverständigenrat suggeriert, sondern Ausdruck einer strukturellen Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt. Die Beschäftigung mit den spezifischen Problemlagen von Frauen im Bildungsbereich vermissen wir bei den Ausführungen des Sachverständigenrats in allen drei Diskussionspapieren.

Monistische Konzepte werden die Vielfalt und Komplexität der Bildungslandschaft in Deutschland nicht in einem für eine lebendige Zukunft sinnvollen Zusammenhang positiv beeinflussen können. Obwohl diese Komplexität immer wieder bescheinigt wird, bricht sich die Erkenntnis, dass Volkswirtschaften nur über einen sozialen Konsens saniert werden können, bis heute in der deutschen Politik nicht Bahn. Dabei gibt es für die Entwicklung von Entscheidungen schon lange einfache Knotenpunkte hinsichtlich der Unterfinanzierung im deutschen Bildungswesen: Ein Hochschulstudium bedeutet für das Gros ein Privileg und „Arm bezahlt Reich das Studium.“ (Krämer 1999)

Die Generation der heutigen Studierenden ist gehalten, sich in dieser vorhandenen Problemlage an der Entwicklung von Lösungsvorschlägen zu beteiligen. Dass eine solche Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen immer auch erstritten werden muss, verdeutlicht das gerade innerhalb der Gewerkschaften kontrovers diskutierte Thema der betrieblichen Mitbestimmung. Bezeichnender Weise haben die Bertelsmann Stiftung und die Hans-Böckler-Stiftung zusammen in der „Kommission Mitbestimmung“ „Empfehlungen zur künftigen Gestaltung der Mitbestimmung“ (1998) formuliert, wo sie korporatistisch, auf den gemeinsamen Interessen von Unternehmern und Arbeitern basierende Vorschläge entwickeln. Demgegenüber weicht ein gerade erschienener Gegenentwurf des DGB von den Stiftungsvorschlägen überraschend wohltuend ab und weist stattdessen auf den nach wie vor bestehenden Interessenskonflikt von ArbeitnehmerInnen auf der einen und UnternehmerInnen auf der anderen Seite hin (Novellierungsvorschläge des DGB 1999).

Qualitätssicherung und Beratung

Mit den Stichwörtern Qualitätssicherung und Beratung markiert der Sachverständigenrat die Eckpunkte des zukünftigen staatlichen Aufgabenbereichs. Da der Sachverständigenrat damit u. E. einen entscheidenden Paradigmenwechsel bezüglich der Rolle des Staates propagiert, der der Diskussion bedarf, sollen die wesentlichen staatlichen Aufgaben, wie sie der Sachverständigenrat in Zukunft vorsieht, hier noch einmal zitiert werden.

„Eigenverantwortung und Selbststeuerung erfordern Strukturen und Einrichtungen,

- die ein ausreichendes und zugängliches Bildungsangebot sichern,
- die dem einzelnen helfen, sich über Bildungsangebote und -anbieter zu informieren und zu orientieren,
- die eine kompetente Beratung über Qualifikation und (modulare) Qualifizierungswege gewährleisten können und
- mit deren Hilfe die einzelnen die Qualität von Bildungsangeboten und -anbietern beurteilen können.“ (21)

Die neue Rolle des Staates im Bildungsbereich besteht mithin in der Bereitstellung von a) einem nicht näher definierten Bildungsangebot, b) Informationen zur Orientierung auf dem Bildungsmarkt und c) Qualifizierungsgesprächen, in der Moderation und nicht mehr in der staatlichen Intervention. Die Aufgabe des Staates beschränkt

sich darauf, den Individuen auf einem freien Bildungsmarkt die für sie relevanten Informationen bereit zu stellen, damit diese eigenverantwortlich und selbsttätig persönlich gewählte Qualifikationswege beschreiten. Die Arbeitsgruppe sieht hier das alte Ideal des doppelt freien Lohnarbeiters durchscheinen, der *frei* von Produktionsmitteln seinen Arbeitsplatz frei wählen kann. Diese naive Vorstellung unter den Bedingungen des Laisser-faire-Kapitalismus im 19. Jh. schien mit der Anerkennung von Gewerkschaften als notwendigem gesellschaftlichem Korrektiv überwunden. Unter neoliberalen Vorzeichen findet sie nun Eingang in die aktuelle bildungspolitische Reformdebatte. Dieter Wunder wies in der Diskussion mit dem BuKo zu Recht darauf hin, dass der Neoliberalismus nicht etwa die völlige Abwicklung des Staates vorsehe, damit unterscheidet er sich explizit vom Laisser-faire-Prinzip. Die Vertreter des Neoliberalismus sprechen sich stattdessen für wirtschaftskonforme Eingriffe des Staates aus (vgl. Woll 1990). Die sich daraus ergebende widerspruchsvolle Aufgabenstellung des Staates hat Wolfgang Streeck folgendermaßen beschrieben: „Ziel von Liberalisierung ist ja, dafür zu sorgen, dass der Staat einerseits nicht mehr intervenieren *muss* und andererseits nicht mehr intervenieren *kann*: sie muss den Staat *stärken*, damit er *sich selbst schwächen* kann.“ (Streeck 1998: 3) Tatsächlich hat die staatliche Regelungsdichte auch in den letzten Jahren wieder nachweislich zugenommen. Ein gutes Beispiel ist die Einführung des Pflegegesetzes, das im Gesundheitswesen zu weitgehenden staatlichen Eingriffen geführt hat. Die zwiespältige Entwicklung im Gesundheitswesen drückt sich in Teilbereichen durch eine gesteigerte, staatlich vorgeschriebene Qualitätskontrolle aus die den Patienten zugute kommt, während demgegenüber die ebenfalls staatlich eingeführte Budgetierung im Gesundheitswesen insbesondere in der Alten- und Behindertenpflege zu teilweise gravierenden sozialen Problemlagen führt (Asam/Altmann 1995; Meyer 1996; Gerlinger 1997).

Es geht also nicht um die Alternative mehr oder weniger Staat, vielmehr stellt sich die Frage nach den inhaltlichen Aufgaben des Staates. Wenn wir die Vorstellungen des Sachverständigenrats hier als neoliberal bezeichnen, dann meinen wir die Reformulierung staatlicher Regelungskompetenz im Sinne einseitig wirtschaftskonformer Moderation. Die wesentliche bildungspolitische Aufgabe des Staates scheint in Zukunft vor allem in der Herstellung von Markttransparenz zu bestehen. In allen wesentlichen Punkten heißt es „Flexibilität schlägt Solidarität“. Die Arbeitsgruppe kritisiert einen solchen Ansatz, da sie davon überzeugt ist, dass eine Reorganisation des Bildungssystems, wie sie vom Sachverständigenrat formuliert wird, die sozialen Dimensionen des Bildungsprozesses nicht hinreichend berücksichtigt. Damit korrespondiert, dass der Sachverständigenrat nicht deutlich macht, welche Bildungsziele er im Rahmen seiner Bildungsreform anstrebt. Vielmehr umgeht der Sachverständigenrat das Problem der Zielbestimmung modisch geschickt indem er auf die „Unübersichtlichkeit“ (Habermas) des Bildungssystems verweist, die selbst den Staat in seiner Entscheidungskompetenz überfordert. „Die Unterschiedlichkeit der Anforderungen und Erwartungen der einzelnen wie der Gesellschaft an Kindergärten, Grundschulen, weiterführende Schulen, Hochschulen, allgemeine, berufliche und politische Weiterbildungseinrichtungen verbietet geradezu die Festlegung der ‚einen guten‘ Qualität.“ (21)

Da fügt es sich dann gut, dass der Staat im Konzept des Sachverständigenrats keine entscheidende Funktion im Sinne gesamtgesellschaftlicher Steuerung mehr übernimmt.⁴ Demgegenüber möchte die Arbeitsgruppe abschließend einige wichtige Bildungsziele formulieren, die wir in den Ausführungen des Sachverständigenrats nicht nur nicht berücksichtigt finden, sondern die wir bei der Umsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen des Sachverständigenrats sogar aktuell gefährdet sehen.

IV. Menschenrecht Bildung

„Jedermann hat das Recht auf Bildung“ (Menschenrechte 1999: 57). So steht es in Artikel 26 Absatz 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948. Anders als der Sachverständigenrat, geht die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte darüber hinaus auch auf die Ziele von Bildung ein. In Artikel 29 Absatz

4 Der Sachverständigenrat folgt damit den politikwissenschaftlichen Schulen des „akteurszentrierten Institutionalismus“ (Mayntz/Scharpf 1995) sowie der „autopoetischen Systemtheorie“ (Luhmann 1987; Wilke 1987; 1992). Der Gesellschaftswissenschaftler Josef Esser hat jüngst darauf hingewiesen, dass die beiden Ansätzen gemeinsame Konzeption des kooperativen Staates durch eine deskriptive Systematik wichtige Anregungen für die aktuelle Staatsdiskussion geliefert hat. „Sie ist aber völlig blind beim Umgang mit Macht-, Herrschafts- und Kräfteverhältnissen in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik und deshalb ist ihr Konzept der Verhandlungsdemokratie für eine radikaldemokratische Praxis kaum brauchbar.“ (Esser 1998: 45)

1 heißt es dazu: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“ (ebd.: 197)

Diese notwendigerweise recht allgemein gehaltenen Bildungsziele der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sollen im folgenden präzisiert werden.

V. Konstruktive Vorschläge oder die andere Dimension

Individuelle Handlungskompetenz erfordert erweiterte Mitbestimmungsmöglichkeiten. Eine notwendige wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung sind staatlich garantierte und demokratisch legitimierte öffentliche Räume, welche politische Entscheidungen gewährleisten. Die Universität wurde als positives Beispiel genannt, doch die auch dort immer stärker sich vollziehende Zurückdrängung öffentlicher Partizipationsmöglichkeiten, birgt immer die Gefahr in sich, dass demokratische Verhältnisse instrumentalisiert werden und in autoritäre umschlagen.⁵

Im Gegensatz zur Modularisierung, die zu fraktionierter Wissensvermittlung neigt, in der wir ein wesentliches Herrschaftsmittel erkennen, muss die Möglichkeit für zusammenhängendes Lernen gewährleistet sein, als notwendige Voraussetzung für gesellschaftlich verantwortungsvolles Handeln.

In engem Zusammenhang mit dem zusammenhängenden Lernen steht die Entwicklung einer „technologischen Kompetenz“, die über die reine, vom Sachverständigenrat geforderte, technologische Qualifikation hinaus geht. Die (Heraus-) Bildung technischer Kompetenz sollte auch das Begreifen gesellschaftlicher Wirkungen von Technik beinhalten. „In Bezug auf Technik ist deshalb die Bildung von Unterscheidungsvermögen eine Schlüsselqualifikation.“ (Negt 1999: 64)

Mit „Gerechtigkeitskompetenz“ spricht der Soziologe Oskar Negt ein weiteres wichtiges Bildungsziel an, welches in der Fähigkeit besteht gesellschaftliche Ungerechtigkeiten überhaupt als solche wahrzunehmen. „Es handelt sich hierbei nicht um ein charakterliches Merkmal einzelner Menschen, etwa ihren ausgeprägten Gerechtigkeits-sinn, oder die Mitleidensfähigkeit für andere Menschen, malträtierte Tiere und Dinge. Wenn ich hier von einer Kompetenz spreche, so meine ich damit vielmehr, dass man eine solche Sensibilität lernen und üben kann, dass man dafür ein bestimmtes Wissen benötigt und dass dieses Wissen für Orientierungen in der heutigen Welt ebenso wichtig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen.“ (ebd.: 66)

⁵ „Wenn die Vermachtung der Medien und die industrielle Indiennahme der Hochschulen voranschreitet, bleibt das Parlament nicht unbestechlicher Hüter der Verfassung. Da alle drei Institutionen miteinander verknüpft sind, befällt der antidemokratische Pilz immer alle drei zugleich.“ (Michal 1999)

Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die bis heute andauernde strukturelle Benachteiligung von Frauen.

Für den vom Sachverständigenrat propagierten flexiblen Menschen, wünschen wir uns als wichtiges Korrektiv die Bildung einer „ökologische Kompetenz“ im Sinne Negts: „Ökologische Kompetenz besteht darin, sich jene theoretischen und praktischen Mittel anzueignen, die notwendig sind, mit Menschen und Dingen in pfleglicher, das heißt auf gewaltloser Kommunikation beruhender Weise umzugehen.“ (ebd.: 67)

Schließlich haben wir in unseren Ausführungen immer wieder den Stellenwert eines historischen Bewusstseins betont. Wir haben gezeigt, dass die kritische Aufarbeitung von Vergangenheit eine notwendige Voraussetzung darstellt zur Erlangung „historischer Kompetenz“, die einen Menschen erst in jene, vom Sachverständigenrat propagierte, Lage zur Utopiefähigkeit versetzt. „Sich begrifflich mit dem Vergangenen auseinander zusetzen, bedeutet nicht die Wiederholung alter Tatbestände und Fehler. Ganz im Gegenteil: Es setzt den Blick frei für zukünftige Konstruktionen und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von allgemeiner Geschichte vermittelt, wäre daher der Weg, sich historische anzueignen. Gesellschaftliche Lernprozesse, die diese Kompetenz vermitteln, sind ein zentraler Beitrag zur Neuformulierung des Generationenvertrages.“ (ebd.: 69)

VI. Resümee

Die folgenden Punkte müssen noch ausgeführt werden. Dabei handelt es sich um erste Vorschläge:

- 1) Hinweis darauf, dass es sich bei unseren Ausführungen um eine system- immanente Kritik handelt. Auch wir gehen schließlich, wie der Sachverständigenrat, ganz selbstverständlich davon aus, dass Bildung etwas Gutes ist. Aus der gesellschaftspolitisch bedingten Defensivposition heraus ging es uns zunächst darum, Bildung als soziale Errungenschaft stark zu machen.
- 2) Eine zukünftige Beschäftigung mit dem Thema sollte hier nicht stehen bleiben. Sie müsste Bildung als „Erziehung im Kapitalismus“ (Huisken 1998) thematisieren und damit auf ihre negative, antiemanzipatorische Seite verweisen.
- 3) Formen der individuellen und kollektiven Verweigerung gegenüber (Weiter-)Bildung erscheinen dann nicht mehr ausschließlich als das Resultat von Dummheit, Uneinsichtigkeit oder Trägheit. Vielmehr ist Bildungsverweigerung auch immer Ausdruck von Widerstand gegen ein Herrschaftsinstrument, durch das Werte und Normen vermittelt werden, die individuellen Erfahrungen widersprechen (vgl. Axmacher 1990).
- 4) Insofern bietet der Grundgedanke, staatliche Moderation im Bildungswesen versus staatliche Regulation, der im Diskussionspapier nur im Sinne der modernen Beratungsgesellschaft diskutiert wurde, einen guten Ansatz, über die Entwicklung entsprechender Beteiligungskulturen und deren mögliche Wirkung auf ein plurales Bildungswesen nachzudenken.
- 5) Thematisierung der gesellschaftspolitischen Funktion des Sachverständigenrats: In einem Sachverständigenrat erwartet man Sachverständige, also eine „Person, die auf einem bestimmten Gebiet über überdurchschnittliche Kenntnisse und Erfahrung verfügt“ (Brockhaus 1989). Ein Sachverständigenrat leistet mithin im besten Fall eine wissenschaftliche Behandlung gesellschaftsrelevanter Themen. Wissenschaft zeichnet sich gegenüber dem Alltagsverstand durch begriffliche Trennschärfe aus, durch die wiederum Unterscheidungsvermögen hergestellt wird. Wir haben demgegenüber bei den Ausführungen des Sachverständigenrats begriffliche Unschärfe und daraus resultierend ein fehlendes Differenzierungsvermögen festgestellt. Das Ergebnis ist eine einseitige Apologetik, womit der Sachverständigenrat zu einer „Realitätsverleugnung durch Wissenschaft“ (Becker-Schmidt u. a. 1999) beiträgt.
- 6) Schließlich sehen wir keinen Widerspruch in der positiven Bezugnahme auf eine bürgerliche Tradition der Wissenschafts- und Bildungspolitik, verstanden als „planvolles, zielbewusstes Handeln zur

Förderung der Wissenschaft unter Ausnutzung der gebotenen Möglichkeiten oder auch [als] die Schaffung solcher Möglichkeiten“ (Treue/Gründer 1987: IV) und ihrer gleichzeitigen Kritik. Statt dessen weisen wir auf den seit langem rezipierten grundsätzlichen Widerspruch von bürgerlichen Bildungsidealen und kapitalistischen Verwertungsbedingungen hin, der sich heute durch die ökologische Dimension zunehmend verschärft, keineswegs aber bisher zur absoluten Unfähigkeit des Systems geführt hat.

Literatur

Agnoli, Johannes: 1968 und die Folgen, Freiburg 1998

„Armutsbericht“, dokumentiert in: Neue Caritas, Heft 3,1999

Asam, Walter H./Altmann, Uwe: Geld oder Pflege. Zur Ökonomie und Reorganisation der Pflegeabsicherung, Freiburg im Breisgau 1995.

Axmacher, Dirk: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim 1990

Becker-Schmidt u.a.: Die Illusion der neuen Freiheit. Realitätsverleugnung durch Wissenschaft, Hannover 1999

Bertelsmann Stiftung/Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Mitbestimmung und neue Unternehmenskulturen – Bericht der Kommission Mitbestimmung, Gütersloh 1998

Bultmann, Torsten/ Weitkamp Rolf: Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland, Marburg 1999

Esser, Josef: „Konzeption und Kritik des kooperativen Staates“, in: Christoph Görg/ Roland Roth (Hrsg.): Kein Staat zu machen. Zur Kritik der Sozialwissenschaften, Münster 1998

Ernst, Wolfgang: „Grundlage ist eine solide theoretische Ausbildung“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 02.11.1999

Gerlinger, Thomas: Wettbewerbsordnung und Honorarpolitik. Die Neugestaltung der kassenärztlichen Vergütung zwischen Gesundheitsstrukturgesetz und „dritter Stufe“ der Gesundheitsreform, Frankfurt/M. 1997

Goerdeler, Jochen: „Abschied von den Referendaren“, in: Frankfurter Rundschau, 04.11.1999

Gothaer Erklärung, hrsg. Junge GEW, Frankfurt/M. 1999

Groebe, Annemarie v./Jasper, Wolfgang/ Kosiek, Brigitte: „Nicht zwei Menschen lernen gleich. Wider den Trend in der Bildungspolitik“, in: Frankfurter Rundschau, 04.11.1999

Hirsch, Joachim: „Was tun mit der Universität? Bemerkungen zur linken Hochschulpolitik“, in: Christoph Görg/ Roland Roth (Hrsg.): Kein Staat zu machen. Zur Kritik der Sozialwissenschaften, Münster 1998

Huisken, Freerk: Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten, Hamburg 1998

IAB-Studie, dokumentiert in: „Ein Männerberuf macht arbeitslos“, die tageszeitung, 17.11.1999

Keupp, Heiner: „Verunsicherungen. Risiken und Chancen des Subjekts in der Postmoderne“, in: Thomas Rauschenbach/ Hans Gängler (Hrsg.): Kultur und Alltag. Soziale Welt, Sonderband 6, Göttingen 1992, S. 325-340

Kommission Weiterbildung: Weiterbildung. Herausforderung und Chance. (Bericht erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden Württemberg 1984).

Krämer, W.: „Arm bezahlt Reich das Studium“, in: Forschung & Lehre 8/99, S. 401ff.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme, Frankfurt/M. 1987.

- Mayntz, Renate/ Scharpf, Fritz W.: Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung, Frankfurt/M./New York 1995
- Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, hrsg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1999
- Meyer, Jörg Alexander: Der Weg zur Pflegeversicherung. Positionen – Akteure – Politikprozesse, Frankfurt/M. 1996
- Michal, Wolfgang: Locker bleiben! Mitbestimmung und Mitgestaltung, in: Freitag, 29.11.1999
- Müller-Böling, Detlef/ Fedrowitz, Jutta: Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen. Verantwortung – Rechenschaft – Entscheidungsfähigkeit, Gütersloh 1998
- Müller, Hans-Peter: Sozialstruktur und Lebensstile, Frankfurt/M., 1992
- Nagel, Bernhard/Jaich, Roman: „Bildungsfinanzierung, Schulgeld und Studiengebühren“, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 9/10 (1999), S. 8-10
- Negt, Oskar: „Was künftig gelernt werden sollte“, in: Sebastian Jobelius/Reinhold Rücker/Konstantin Vössing (Hrsg.): Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert, Hamburg 1999, S. 58-70
- Novellierungsvorschläge des DGB zum Betriebsverfassungsgesetz 1972, Düsseldorf 1999
- Pawlowsky, Peter/Bäumer, Jens: „Funktionen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung“, in: Burkhard Strümpel/ Meinolf Dierkes (Hrsg.): Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik, Stuttgart 1993
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (erscheint in Kürze im Beltz-Verlag), dokumentiert in: Frankfurter Rundschau, 04.11.1999
- Schmidt, Burghart: Kritik der reinen Utopie. Eine sozialphilosophische Untersuchung, Stuttgart 1988
- Schui, Herbert/Spoo, Eckart (Hrsg.): Geld ist genug da. Reichtum in Deutschland, Heilbronn 1996
- Sennet, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1998
- Streeck, Wolfgang: Internationale Wirtschaft, nationale Demokratie. Herausforderungen für die Demokratietheorie, Frankfurt/M. 1998
- Treue, Wolfgang/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Wissenschaftspolitik in Berlin, Berlin 1987
- Willke, Helmut: „Entzauberung des Staates“, in: Thomas Ellwein et al. (Hrsg.): Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft, Bd. 1, Baden-Baden 1987
- Ders. : Ironie des Staates, Frankfurt/M. 1992
- Woll, Artur: Wirtschaftslexikon, München 1990

3. Diskussionspapier „Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft“

Bildungsinitiative von StipendiatInnen an der HWP (Hochschule für Wirtschaft und Politik), Hamburg

August 1999

Wie der „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ drängen wir, die „HBS-Stipendiatinnen und Stipendiaten der Bildungsinitiative an der HWP“, auf eine Grundsatzdiskussion zur Erneuerung bildungspolitischer und pädagogischer Standpunkte und Zielsetzungen, damit die einzelnen sich Wissen und Fähigkeiten aneignen können, die nützlich sind, um die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen angemessen zu bewältigen.

Eine Vorbemerkung zur methodischen Vorgehensweise des SACHVERSTÄNDIGENRATES: In jedem Beitrag zu gesellschaftlichem Fortschritt kann erwartet werden, dass die perspektivischen Grundlagen als Ausgangsstandpunkt vorgelegt werden. In der Denkweise des SACHVERSTÄNDIGENRATES wäre dies eine Blockade: Im ersten Diskussionspapier wird die Finanzierungsregulation des Bildungsbereiches verhandelt, im zweiten Papier die Reform der Berufsbildung. In beiden Diskussionspapieren werden eine privatwirtschaftlich organisierte Marktwirtschaft und entsprechende Marktpersönlichkeiten vorausgesetzt, aber nicht erklärend ausgeführt. Mit diesen Vorgaben erfahren wir erst jetzt im dritten Diskussionspapier, wie sich der SACHVERSTÄNDIGENRAT die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen darin vorstellt.

Als Zielpunkt beschreibt der SACHVERSTÄNDIGENRAT: „Im Mittelpunkt steht die Forderung an die Schule, jene Persönlichkeitsmerkmale junger Menschen zu stärken, die im gesellschaftlichen Wandel für verantwortliches und selbstbestimmtes Verhalten sowie die Sicherung des sozialen Zusammenhalts und die Zivilität der Gesellschaft von besonderer Bedeutung sind.“ (Diskussionspapier Nr. 3, S. 11) Unter gesellschaftlichem Wandel wird verstanden: „Veränderungen in Wirtschaft und Arbeit, ... , Herausbildung einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, ... , zunehmende Individualisierung der Lebensverhältnisse, ... , Ende der üblichen und typischen Erwerbsarbeitsbiographien, ... , wachsende Internationalisierung und Heterogenität der Gesellschaften, ... , größere Mobilität, ... , leichtere Zugänge zu Informationen und Wissensbeständen, ... , Erfordernisse nachhaltiger Entwicklung“. (Diskussionspapier Nr. 3, S. 11f.) Auch wenn wir dem SACHVERSTÄNDIGENRAT zustimmen, dass die Analyse des „Wandels“ erst in Umrissen erfasst ist, wenden wir uns gegen den ahistorischen und entpolitisierten Standpunkt des Sachverständigenrates, mit dem Veränderungen und daraus resultierende Konflikte erklärt werden (Diskussionspapier Nr. 3, S. 11f.). Während der Sachverständigenrat die sich in Umwälzungen befindlichen Prozesse lediglich aufzählt, wollen wir die darin zu regelnden sozialen Konflikte benannt wissen:

- die sozial ungerechte Deregulierung der Organisation der sozialgesetzlich und tarifvertraglich erfassten Erwerbsarbeit wie des Sozialversicherungssystems
- die einhergehende Verschärfung des Notstandes im Bereich aller nicht-profitabler und damit nicht regulierten, aber gesellschaftlich notwendig zu leistenden Tätigkeiten
- der ohne sozialen Ausgleich erfolgende Abbau staatlicher Zuständigkeiten und Leistungen
- die Politik der Privatisierung in nahezu allen gesellschaftlich zu regelnden sozialen Beziehungen und Verhältnissen
- die Politik der Deartikulation der Bedeutung kollektiv-familiärer Lebensformen

Der „gesellschaftliche Wandel“ ist kein „natürliches“ und exogen gegebenes Ereignis: Die von uns aufgeführten und andere Umwälzungen in unserer Gesellschaft liegen darin begründet, dass in den bestehenden Verhältnissen, in denen soziale Anerkennung und Integration verhandelt wird, ein politisch gestaltender Prozess verloren geht und auf allgemeiner Ebene nicht mehr zu erreichen ist, wenn auf die Regulation von Gesellschaft nur auf

Basis freigesetzter Marktkräfte gesetzt wird. In dieser Weise jedoch greift der SACHVERSTÄNDIGENRAT in den „Wandel“ ein: durch die Degradierung sozial gestaltender Politik zur „Buchführungskunst von Bildungskonten“ (vgl. Diskussionspapier Nr. 1) und der Reduktion des sozial gestaltenden Individuums zur alleinigen „Kunst sich individuell am Markt arbeitsfähig zu halten“ (vgl. Diskussionspapier Nr. 2). Unverhohlen wird Bildungspolitik „aus-schließlich“ an die Maßgaben der Effizienz, der Konkurrenz und des Wettbewerbs des Marktes angepasst.

Der „Verlauf“ dieser Veränderungen ist sicher nicht detailliert vorhersehbar, aber er ist keineswegs einfach „weitgehend offen“, wie der Sachverständigenrat behauptet (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 12). Wer sich das Ziel setzt, den „sozialen Zusammenhang“ zu sichern und hierzu die Mitwirkung „zivilgesellschaftlicher Integrationskräfte“ stärken will (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 11), muss auch bekunden, wie und warum in die weltumspannenden-kapitalistisch organisierten Marktprozesse eingegriffen werden kann, wenn „staatliche Versorgung und Gewalt abgebaut“ werden soll (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 11), und zugleich für die Bekämpfung zunehmender Arbeitslosigkeit, Verarmung, Umweltzerstörung, Benachteiligung von Frauen, Zuwanderung von Migranten und Migrantinnen u.v.m. keine angemessenen sozialen Regulationsformen entwickelt sind und werden⁶.

Zurecht wird im Diskussionspapier gefordert, dass die Politik⁷, gute Rahmenbedingungen für den gesellschaftlichen Wandel zu schaffen habe (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 12) und dass, „Bildungsbemühungen ... in das jeweilige gesellschaftliche, ökonomische und politische Umfeld eingebunden und von ihm abhängig“ seien (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 14). Orientierende Leitbilder und Regulationsformen dieser Politik, die auch die Marktprozesse gestalten würden, spricht der Sachverständigenrat jedoch nicht an, obwohl fehlende Orientierung im Zuge der behaupteten Unübersichtlichkeit des Wandels kritisiert wird (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 12). Wir schlagen vor, den gesellschaftlichen Reichtum derart zu nutzen und zu verteilen, dass wir dem Ziel einer „sozial gerechten“, „geschlechtergleichen“ und „ökologisch nachhaltigen Entwicklung“ näher kommen können. Auf Basis dieser Vorstellung von Entwicklung stimmen wir zu, dass „Lernen“ eine große Bedeutung für die Gestaltung und Innovation gewinnt. Und so bezweifeln wir die Definition des Sachverständigenrates zur Rolle des Staates. Verstehen wir diesen als veränderliche Form, die sozialen Beziehungen in der Gesellschaft zu regulieren, ist es nicht damit getan, die Aufgaben des Staates darauf zu reduzieren, dass er die Akteure „zu beobachten, bei Bedarf zu moderieren und das System, wenn nötig fortzuschreiben hat.“ (Diskussionspapier Nr. 3, S. 11f.)

Ohne Zweifel brauchen wir viele „neue Lernarrangements“, die unsere „unterschiedlichen Erfahrungswelten“ aufarbeiten und „fachliche, soziale und methodische Fähigkeiten und Kompetenzen“ vermitteln (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 13), wenn wir als emanzipierte und sozial kompetente, selbsttätige und selbständige Persönlichkeiten, mit umfassenden Kenntnissen und reflexivem Verhalten (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 17f.) kreativ, kritisch und gestaltend in die gesellschaftliche Entwicklung eingreifen wollen. Im Gegensatz zum Sachverständigenrat können wir uns nicht vorstellen, dass das Individuum ein „freies“ Subjekt werden kann, wenn es allein lernt, reflektiert und sich allein Welt aneignet, wenn es sich allein verwirklicht, beurteilt und allein seine Bedürfnisse befriedigt (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 17). Diese Lebensweise würden wir eher einer „sozial vereinzelt und verkümmerten Persönlichkeit“ zusprechen. Diese Anforderungen im Konzept des Sachverständigenrates an die Art und Weise zu lernen, die die Individuen letztlich isolieren, stehen für uns im Widerspruch dazu, dass sie „Voraussetzung für eine lebendige Demokratie“ und „Mittel“ sein können, um „allen Menschen eines Landes Grundlagen für ein gemeinsames Wertesystem, ein gemeinsames Bild der Gesellschaft und eine gemeinsame Kultur zu vermitteln“, und damit als „Schlüssel für Zusammenhalt und Beständigkeit unserer Gesellschaft“ (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 17) verstanden werden.

Das „Leitbild Persönlichkeit“ des Sachverständigenrates (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 17f.) verkennt, dass die Individuen in allen Klassen, Gruppen und Milieus sowie in den Formen von Arbeit und Familie, die sie in ihrem

6 Hingegen kann angenommen werden, dass der SACHVERSTÄNDIGENRAT der Auffassung ist, dass die Benachteiligung am Beispiel der unterschiedlichen Finanzierungsaufwendungen für Bildung im Verhältnis zum jeweiligen Nutzen, beseitigt wird, indem jedes Individuum nur noch so viel für die Bildung bezahlen braucht, als dieses Individuum letztendlich an Bildung partizipiert. Demnach ist es für den SACHVERSTÄNDIGENRAT keine Ungerechtigkeit, wenn die Teilhabe an Bildung nicht zustande kommt, weil der Eigenanteil an Kosten nicht aufgebracht werden kann oder im Verhältnis zu anderen Möglichkeiten von Nachteil ist (vgl. Diskussionspapier Nr. 1).

7 Unter Politik versteht der SACHVERSTÄNDIGENRAT eine Berufspolitik als repräsentative Obrigkeit wie in Form des Parlamentarismus gemeint – nicht jedoch das Agieren zivilgesellschaftlicher Kräfte, denn deren Praxis ist im Konzept des SACHVERSTÄNDIGENRATES in einen entpolitisierten Handlungsrahmen des Marktgeschehens gesetzt.

Leben vorfinden, ihre Interessen vertreten und ihre Bedürfnisse befriedigen. Solidarische Praxen waren und sind immer bewusst hergestellt. Aber natürlich sind sie begrenzt – je nachdem wie begrenzt sich die Lebensmöglichkeiten für die einzelnen darstellen bzw. wie sehr die Bedingungen von Abhängigkeit, Konkurrenz und Wettbewerb, Einzelleistung und -kampf, die einzelnen gegeneinander richten. Diese Bedingungen knüpfen an historisch tradierte Hierarchien an, zwischen Männern und Frauen, zwischen Kapitalbesitzenden und Lohnabhängigen, zwischen national Einheimischen und Immigranten etc. und erzeugen unterschiedliche, konkret erlittene Benachteiligungen und Ausgrenzungen. Die Tendenzen zunehmender Entsolidarisierung werden nicht überwunden, indem die einzelnen lediglich „diskursiv reflexive Methoden“ erlernen, sondern vielmehr durch die Einbindung in gesellschaftliche Prozesse, insbesondere in Mitbestimmung und kollektive Interessenvertretungen.

Der Sachverständigenrat erkennt durchaus, dass bestimmte Personengruppen von sozialer Benachteiligung betroffen sind und fordert: „Jeder Mensch hat ein Anrecht auf diese Bildung, ungeachtet seiner gesellschaftlichen Stellung und seiner spezifischen Lebenssituation.“ (Diskussionspapier Nr. 3, S. 17) Allerdings wird im Diskussionspapier nicht ersichtlich, warum die sozial Benachteiligten einem Bildungsprozess zustimmen sollten, der eine „Vielzahl von Verhaltensweisen, Tugenden, Fähigkeiten und Kompetenzen“ (Diskussionspapier Nr. 3, S. 17) vermittelt, um eine „Handlungsfähigkeit“ zu erwerben, „das eigene Leben in die Hand zu nehmen, mit der Lebenszeit sorgfältig umzugehen und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln“ (Diskussionspapier Nr. 3, S. 18), wenn die dafür notwendigen Eingriffe in die sozioökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen nicht genannt werden und die Betroffenen somit nicht ersehen können, was sie in diesem „Wandel“ gewinnen können außer eine schicksalhafte Aufforderung, dass „jeder seines Glückes Schmied“ ist.

Unsere Vorstellung einer zukunftsgerichteten „Handlungsfähigkeit“ ist eine „kritische“: Die Erweiterung von Fähigkeiten und Kompetenzen ist nicht von der politischen Positionierung und Möglichkeit der Mitbestimmung zu trennen. In diesem Sinne bleibt der Appell des Sachverständigenrates an den „selbstbewussten Menschen“, die „Anerkennung der Würde eines jeden Menschen“ wie das „Grundgesetz“ zu achten und „tolerant, kompromissbereit und gewaltlos Konflikte auszuhalten“ (Diskussionspapier Nr. 3, S. 18) vollends auf der bloß moral-ethischen Ebene stecken, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse immer mehr Menschen „zwangsweise“ an die Ränder sozialer Anerkennung und Existenzsicherung drängt.

Ebenso ins Leere zielt die Definition der „zentralen Aufgabe der Bildungseinrichtungen und der Bildungsbemühungen eines jeden: „Die Entwicklung von Verantwortlichkeit für sich selbst wie die Folgen des eigenen Handelns, Verantwortlichkeit gegenüber anderen Menschen und Verantwortlichkeit für die gemeinsame Gestaltung der Gesellschaft.“ (Diskussionspapier Nr. 3, S. 29) Warum sollten die Individuen, die durch verselbständigte Marktprozesse zunehmend als „überflüssige“ Arbeitskraft freigesetzt sind, fürsorglich und gestaltend eingreifen, wenn sie in dieser Art von „demokratischer Gesellschaft“ gar nicht mehr gebraucht werden?

Wir stützen weite Passagen des Diskussionspapiers, in dem es um „Ziele schulischen Lernens“ geht (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 20ff.), um „Achtung der Verschiedenheit und Umgang mit der Differenz“ (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 23ff.) und um die „Rolle der Lehrerinnen und Lehrer“ (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 35f.). Wir sind der Auffassung, dass Lehrende mit sozialer und gestalterischer Funktion in sozialen Auseinandersetzungen vermitteln, organisieren und überzeugen sollten. Deshalb stellen wir uns gegen die Position des Sachverständigenrates, welcher in der Funktion der Lehrenden eher passive Eigenschaften sieht – als Dienstleisterinnen und Dienstleister im Sinne von Beratung, Moderation und Partner. Die Lehrenden suchen selbst nach Orientierung in den sich verändernden Verhältnissen. Wir begrüßen die Stärkung ihrer Berufs- und Weiterbildung. Unsere Unterstützung findet daher die Demokratisierung der Bestimmung und Organisation von Schule, der Abbau von blockierender Hierarchie und Autorität wie auch die Umgestaltung der Curricula und der pädagogischen Arbeit durch mehr Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen und durch Einbindung außerschulischer Personen und Gruppen. Aber: Wenn „verantwortliches Handeln ... gegenüber eigenen Wahlentscheidungen, ... für den eigenen Lernprozess, ...“ und insbesondere „zugunsten anderer ... überall zu pflegen“ ist (Diskussionspapier Nr. 3, S. 33), dann müssen doch zugleich neue Politikansätze der Umverteilung von Vermögen, Arbeit und Zeit, der politischen Mitbestimmung und der geschlechtlichen Gleichstellung genannt werden, damit „alle“ überhaupt in den Genuss kommen können, sozial abgesicherte und selbstbestimmte „Subjekte des Lernens“ (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 29ff.) werden zu können.

Sicher hat der Sachverständigenrat Recht, wenn er betont, dass Reformen im Bildungssystem nicht mehr allein staatlichen Institutionen vorbehalten bleiben sollen (vgl. Diskussionspapier Nr. 3, S. 33). In den realen und anstehenden Umwälzungen der Gesellschaft und ihres Bildungssystems, die staatlichen Aufgaben auf einen „überprüfbareren Kern“ reduzieren zu wollen, ohne adäquate ausgleichende Strukturen und gestaltende kulturelle Prozesse etabliert zu haben, kritisieren wir jedoch als unzureichende Forderung. Im Gegenteil: Wir fordern in der jetzigen gesellschaftlichen Verfassung mehr staatliches Engagement, um die Schul-, Berufs- und Hochschulausbildung umzugestalten, anzuregen und zu stärken. Alle Individuen müssen in ihren jeweiligen Lebensverhältnissen die Möglichkeit erhalten, sich das Wissen und die Werkzeuge, Fähigkeiten und Kompetenzen anzueignen, die notwendig sind, selbsttätig und gestaltend zu fortschrittlichen Entwicklungen beizutragen.

4. Zu verschiedenen Diskussionspapieren/Weiteres

StipendiatInnengruppe Hannover/Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (AGIS)/Frank Rzeppa

Oktober 1998

Wir möchten in dieser Stellungnahme insbesondere die Situation von Studentinnen und Studenten deutlich machen und uns mit der vom Sachverständigenrat angestrebten neuen Verteilungsgerechtigkeit mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens beschäftigen. Weiter spielt die Ökonomisierung der Hochschulen und die Beschlusslage der Gewerkschaften zur Bildungspolitik eine Rolle. Unsere Kritik richtet sich also wesentlich an die Punkte Verteilungsgerechtigkeit, Leitbild und Ökonomisierung des Lehrbetriebes.

Kritik an den Ansätzen

Zunächst fällt auf, dass eine wirkliche Verteilungsfrage in bezug auf die Größe des Bildungshaushaltes nicht gestellt wird.⁸ Es wird davon ausgegangen, dass der Bildungsetat in der Zukunft nicht angehoben werden kann, trotzdem aber ein Bedarf besteht, schneller und effizienter einen akademischen Nachwuchs heranzuziehen. Die Bildungszeiten sollen gleichmäßiger über die Lebensarbeitszeit verteilt werden. Sie sollen „modularisiert“ werden. Es ist dabei von unserer Seite zu befürchten, dass die gesamten Ausbildungs- und Lernzeiten verkürzt werden.⁹ Trotzdem sollen die Absolventen effizientere und bessere Ausbildungen/Studiengänge genießen. In der Finanzierung findet eine Umverteilung der Kosten von einer kollektiven Steuerfinanzierung hin zu den Elternfamilien und ‚Dritten‘ statt. Die materielle Situation von Lernenden (Arbeits- und Lebensbedingungen) verbessert sich dabei aber noch nicht. Im Gegenteil: Die Möglichkeiten Geld zu verdienen sind derzeit schlecht.¹⁰

Die Kernfrage, wie die Arbeitgeber mit einer solchen Neuregelung umgehen, bleibt unbeantwortet. Welcher Arbeitgeber fühlt sich bei ständigem Mobilitätsdruck auf Auszubildende und BerufsanfängerInnen verpflichtet, deren angefangene ‚modularisierte Ausbildung‘ und nach häufigen Betriebswechsel zu Ende zu bringen?

Der Sachverständigenrat Bildung schlägt einen Paradigmenwechsel in der Bildungsfinanzierung vor, der von der Vorstellung Abschied nimmt, dass die Bildung der Individuen der Gesellschaft zugute kommt.¹¹ Statt dessen wird entlarvt, dass doch die bildungsfernen Schichten (hier Synonym für untere Einkommensgruppen) die Ausbildung der Bessergestellten bezahlen. Diese Debatte versucht ein individualistisches und nach Nützlichkeit der Menschen unterteilendes Bild zu schaffen. Ein solidargemeinschaftlich orientiertes Gesellschaftsbild wird unter dem Vorwand der Verteilungsgerechtigkeit abgewählt. Es mag ja sein, dass sich Investitionen in Bildung und Ausbildung „(...) für einen einzelnen als durchaus irrational darstellen. Als soziale Investitionen können sie durchaus rational sein. Niemand kann voraussagen, welches Individuum für die in Bildung und Ausbildung investierte Zeit eine hohe Rendite ernten wird, aber einigen wird es gelingen. In der Zusammenarbeit mit weiteren Menschen auf gutem Bildungsniveau ergibt sich ein höherer Nutzen für alle.“¹² Wir finden, dass die Position des Sachverständigenrat Bildung nicht der richtige Ansatzpunkt ist, eine Gerechtigkeitsdebatte zu eröffnen, zumal sehr unklar ist, ob das Sachverständigenratsdiskussionspapier nicht alte durch neue (Verteilungs-)Ungerechtigkeiten ersetzt. Beispielsweise stattdessen die Einzahlungsmöglichkeiten durch Dritte die BildungskontenhalterInnen unterschiedlich aus. Für bildungsferne Schichten werden keine besonderen Anreize (außer den marktoptimistischen) geschaffen, doch dazu später.

8 Vgl. Diskussionspapier Nr. 1, S. 11 „Illusion Wachstum“.

9 Vgl. Prof. Dr. Bernhard Nagel in Bildungsfinanzierung, Schulgeld und Studiengebühren, Argumente für den GEW-Gewerkschaftstag in Würzburg am 18./19.5.99, S. 4, „... der Vorschlag des Sachverständigenrat Bildung (setzte) nicht bei der Finanzierung, sondern bei der Nachfrage nach Bildung an. Diese soll reduziert werden.“

10 Lohnneinbußen bei den 630-DM-Jobs, Studiengebühren von anfänglich 100 DM in Niedersachsen sowie 500 DM für SeniorenstudentInnen etc.

11 Vgl. Diskussionspapier Nr. 1, S. 31 und S. 38.

12 Lewis Thurow, Die Zukunft des Kapitalismus, Regensburg/Düsseldorf³ 1998, S. 385.

Das Leitbild ist auf einen Idealtypus des Bildungsbürgers zugeschnitten, den es nicht gibt.

Es ist nicht davon auszugehen, dass bildungsferne Schichten glücklich darüber sein werden, anstatt eines Bausparvertrages ein Bildungskonto einzurichten. Dieses erweckt den Eindruck einer neuen Abgabe, ja einer zusätzlichen Steuer. Auf dem Konto werden Schulgeldzahlungen, Unterhaltszahlungen und Lebenshaltungskosten sowie staatliche Zuschüsse miteinander vermischt. Daraus ergibt sich ein unübersichtlicher Geldbetrag mit dem jetzt die Bildungskarriere des Kindes finanziert werden soll. Bis zu einem gewissen Alter werden die Eltern mitbestimmen wollen, vielleicht noch länger als bisher, begünstigt durch ihre verbindlichen (staatlich verordneten) Zahlungen. Dazu Thurow: „Das Problem wird noch dadurch verschärft, dass der eigentliche Eigner des Kapitals, das Kind selbst, weder das Wissen noch das Geld noch die Entscheidungsbefugnis hat, um die notwendigen Investitionen tätigen zu können. Die Entscheidungen werden durch Anleger getroffen, denen das Kapital nicht gehört. Würden Mütter und Väter renditeorientiert denken, kämen sie nicht auf die Idee, in 16 Jahre Ausbildung für ihre Kinder zu investieren. In guten Staatsanleihen wäre ihr Geld besser angelegt. (...) Rational gesehen sollten die Armen ihren Kindern keine Ausbildung zukommen lassen. Sie haben mit ihrem Geld wichtigeres zu tun. Wenn die Angehörigen der Mittelschicht die Wahl haben, entscheiden sie sich nur allzu oft gegen eine Ausbildung für ihre Kinder. Die Reichen lassen ihren Kindern meistens eine gute Ausbildung angedeihen. Dadurch entsteht jedoch eine bipolare Gesellschaft mit gebildeten Bürgern auf der einen und Analphabeten auf der anderen Seite. (...) Noch nie ist die Bevölkerung eines Landes ohne öffentlich finanziertes Pflichtschulwesen auch nur annähernd alphabetisiert worden.“¹³ Und weiter: „Wer sehen will, wie ein kapitalistisch ausgerichteter Bildungsmarkt versagt, braucht sich nur die USA anzuschauen.“¹⁴

Die Auswahl der Bildungseinrichtung setzt jetzt wiederum bildungsnahe Kenntnisse voraus (Stichwort Ranking). Welche Schule/Hochschule soll mein Kind nun besuchen? Die billigste, damit die Bildungsgutscheine lang reichen? Die Beste? Welche ist das? Bei einem solchen System ist alles über finanzielle Anreize gesteuert, ein Ansatz, welcher der Freiheit der Forschung und Lehre nicht zuträglich ist.

Verteilungsgerechtigkeit

Das derzeitige Verteilungssystem von Bildungsmitteln, nachdem Bildung aus dem allgemeinen Steueraufkommen aufgrund der ‚externen Effekte‘ von Bildung finanziert wird¹⁵, wird als ungerecht deklariert. Die Hypothese des Sachverständigenrats lautet: Erwerbspersonen ohne Hochschulausbildung haben ein geringeres Lebenskommen und tragen zu beträchtlichem Teil der öffentlichen Hochschulfinanzierung bei, die wiederum Erwerbspersonen mit höherem Lebenskommen (Akademikern) zugute käme.¹⁶ Hier wird auf polemische Weise eine Kluft zwischen Erwerbstätigen und Akademikern aufgerissen, mit dem Zweck von der bisherigen Maxime abzurücken und ein anderes System der Bildungsfinanzierung zu akzeptieren. Fragen der Verteilungsgerechtigkeit sind unseres Erachtens eher im Rahmen der Steuergesetzgebung zu lösen. Es ist sehr fraglich, ob ein Kontensystem nicht ganz andere Risiken in Sachen Verteilungsgerechtigkeit birgt. Unklar ist, ob nicht Firmen und wohlhabendere Familien die Möglichkeiten ‚ihrer‘ StudentInnen erheblich verbessern können, sozial schwächere nur eine knapp bemessene Chance haben, die „gymnasiale Oberstufe verzögerungsfrei und das Universitätsstudium in der Regelstudienzeit zu durchlaufen“¹⁷.

An dieser Stelle tritt das Diskussionspapier mit sich selbst in Konflikt, wenn es um die Verteilung der Lernzeiten auf die Lebenszeit geht¹⁸, denn diejenigen, die sich für ein Universitätsstudium entscheiden, verbrauchen ihre gesamten Gutscheine. Die spätere Nutzung von Bildungseinrichtungen zum Zwecke der Weiterbildung muss dann vollständig vom ‚Bildungsnachfrager‘ finanziert werden.¹⁹

13 Thurow, S. 383/384.

14 Ebd., S. 386.

15 Weil man davon ausgeht, dass Bildung nicht nur den Lernenden sondern der Gesellschaft zugute kommt. Vgl. Diskussionspapier Nr. 1, S. 31.

16 Gröske im Diskussionspapier Nr. 1, S. 38.

17 Diskussionspapier Nr. 1, S. 46.

18 Ebd., S. 48.

19 Vgl. Prof. Dr. Nagel, S. 4.

Die Frage der Studiengebühren ist im Papier nicht weiter angesprochen. Es gibt aber Grund anzunehmen, dass die derzeitige Einführung von Studiengebühren an bundesdeutschen Hochschulen dazu beiträgt, dass auf dem Bildungskonto sehr schnell Ebbe herrscht, zumindest bei denjenigen, die aus Familien ‚Erwerbstätiger ohne Hochschulausbildung‘ stammen. Privatisierte Hochschulen, die nur eine Sockelfinanzierung bekommen, werden mit Sicherheit hohe Studiengebühren verlangen müssen.

StudentInnen und Universitäten

Kommerzialisierte Bildungsangebote an privatisierten Hochschulen setzen voraus, dass die BildungskäuferInnen oder KundInnen (früher StudentInnen) mit ihrem Bildungsbudget haushalten können. Anreize werden hier über Gelder geschaffen. Es stellt sich die Frage, ob es auf diesem Wege gelingt, bildungsferne Schichten an die Universitäten zu bringen. Oder ob diese rein kommerzielle Sichtweise nicht schnell die Möglichkeiten eines Bildungsgutschein-Schwarzmarktes eröffnet, auf dem mit Anrechten auf Bildung gehandelt wird.

Auf einen mehr und mehr privatisierten Hochschulmarkt werden sich auch schnell teure und billige Universitäten herausbilden, die dann auch schnell nach altbekannten Mustern, nämlich der Solvenz der Herkunftsfamilie und der *Bildungsnähe oder -ferne* der Schicht frequentiert werden. Diese Kluft besteht derzeit in einigen angelsächsischen Staaten und beispielsweise in Frankreich.

Umgestaltung der Universitäten

Die Massenuniversitäten und die Freiheit von Lehre und Forschung²⁰ hätten nach den Vorschlägen des Sachverständigenrates keinen weiteren Bestand.

Die Universitäten müssten um ihre StudentInnen (KundInnen) werben und dafür Mittel aufbringen. Außerdem würden sie im direktem Konkurrenzkampf zueinander stehen. Die Gesichtspunkte, die zur Wahl einer Fakultät führen, würden nicht mehr nach Vernunftmaßstäben gewählt, sondern nach eigenem Einkommen, Preisen des Studienganges, aggressivster Werbung, nach einem von Journalisten beurteilten bundesweiten Ranking. Es würden sich akademisch-führungskräfteorientierte teure Universitäten und berufsorientiert-mondäne günstigere Universitäten herausbilden, die alle einen nur noch auf dem Papier ähnlichen Abschluss anbieten. Von Seiten der Universitäten sähe die Angelegenheit folgendermaßen aus. Es müsste mit einem geringen Stamm festangestellter DozentInnen gearbeitet werden, weil sich nicht voraussagen ließe, ob sich durch Werbung, Qualität, Trends oder Moden kontinuierlich genug KundInnen an die Fakultät binden ließen. Lehrkräfte und auch StudentInnen werden quasi hypermobil und sind bundesweit unterwegs auf der Suche nach der passenden Universität oder einem Arbeitgeber für ein Semester. Je nach ‚Erfolg‘ der Fakultät, die sicher von Wirtschaftsunternehmen dominierend beurteilt wird, variiert auch die Ausstattung der Universitäten. Auch hier werden die Klüfte größer werden, zwischen gut ausgestatteten Eliteuniversitäten und eine die heutige Massenuniversität ersetzende ‚no-name‘ Universität. Schließlich würden ständig Universitäten oder Fachbereiche pleite gehen und sich neu gründen. Unserer Ansicht nach wären hier die alten Verteilungsgerechtigkeiten, nur schlimmer, wiederhergestellt.

Übertragung der marktwirtschaftlichen und marktoptimistischen Ideologie auf Bildungseinrichtungen

Das Diskussionspapier des Sachverständigenrates ändert den Status des Gutes Bildung. Durch die Aufoktroyierung einer marktwirtschaftlichen Logik auf den Schul- und Lehrbetrieb, wird aus Bildung die *Ware* Bildung. Ein ökonomisches Verständnis von Bildung wird hergestellt. Wettbewerbsmotive, Evaluierung, Benchmarking, Ranking und andere betriebswirtschaftliche Überlegungen sollen auch bei bildungsferneren Schichten eine positive Rolle bei der Auswahl der Bildungseinrichtung führen. Eine hoffnungslose Überforderung meinen wir. Ebenfalls wird der Forschungs- und Lehrbetrieb nicht mehr frei sein. Eine universitäre Bildung wird auf eine ‚einfache‘ Berufsqualifizierung herabgestuft. Überhaupt wird es unserer Meinung nach *ausschließlich* die Wirtschaft sein, die künftig Forschungsaufgaben vorgibt.

20 Auch Grundgesetz, Artikel 5 (3).

Der bekannte Studientrend, der auch derzeit das Studienverhalten durch die finanzielle Lage steuert, wird verschärft. Da nicht anzunehmen ist, dass sich die weitere wirtschaftliche Lage von Studierenden verbessert, würde unserer Meinung nach die Quote der StudienabbrecherInnen erhöht. Sind die Gutscheine aufgebraucht, muss mehr gearbeitet werden. Das aber steht im Konflikt mit den neuen Studienordnungen (und HRG) und auch den Vorschlägen des Sachverständigenrates, die ja den ‚verzögerungsfreien Durchlauf‘ durch Studium und Sek. II favorisieren, ohne weitere Studienrahmenbedingungen zu berücksichtigen. Exmatrikulationen wären die Folge.

Hierzu wieder Thurow: „Konservative haben schon des öfteren die Ausgabe von Schulgutscheinen empfohlen. (...) Es geht aber nicht darum, wer die Schecks für die Gehälter der Lehrer ausstellt. Es geht nicht darum, ob ein Schuldistrikt oder ein indirekt vom Staat beauftragtes Privatunternehmen mit Bildungsgutscheinen für die Lehrergehälter aufkommt. Es geht alleine um die staatliche Subvention als solche. (...) Ein zu hundert Prozent durch die öffentliche Hand finanziertes Schulwesen läßt sich nur dann rechtfertigen, wenn wir erkennen, dass es gesamtgesellschaftliche Ziele genauso gibt wie individuelle Ziele, dass es eine gesamtgesellschaftliche Amortisation gibt, bei welcher der Nutzen nicht unbedingt an den einzelnen Investor zurückfließt, und dass es Investitionen gibt, die der Kapitalismus braucht, um fortbestehen zu können, die er aber nicht selbst tätigen will und kann.“²¹ Und weiter: „Welche Rolle der Staat in dieser Wirtschaft spielen sollte, ist klar. Der Staat sollte in der Gegenwart die Interessen der Zukunft vertreten. Er sollte die Investitionen tätigen, die der Privatwirtschaft unter dem Gesichtspunkt der Gewinnmaximierung nicht möglich sind. Hier aber versagt der Staat. Er tut genau das Gegenteil des Geforderten. Er bedient sich aus Mitteln, die in Investitionen für eine bessere Zukunft gesteckt werden können, um den Bürgern von heute einen höheren Konsum im Hier und Jetzt ermöglichen zu können.“²² Und deswegen ist das Fazit des Sachverständigenrates, dass es Lage und Perspektive der öffentlichen Haushalte verbieten, auf den Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben zu setzten, mehr als obsolet, denn darin spiegelt sich die Preisgabe des Politischen gegenüber scheinbar naturwüchsiger Faktizität wider.

Fragt man führende Soziologen, wie den ehemaligen HBS-Vertrauensdozenten Oskar Negt aus Hannover, so bekommt man bestätigt, dass Lernprozesse keine Verkaufs- und Kaufakte sind und es auch nicht werden können, weil es sich um eine eigene Logik von Arbeitsprozessen mit eigenen Zwecksetzungen handelt.²³

Gewerkschaftspolitische Beschlusslage ignoriert

Zum Thema berufliche Erstausbildung werden im Diskussionspapier Nr. 2 Modelle favorisiert, gegen die Gewerkschaften und deren jugendliche Mitglieder jahrelang gekämpft haben. Über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten werden der betrieblichen Ausbildung vorgezogen, Ausbildungsverbünde und Ausbildungscoaching (welche die Verantwortung und Finanzierung von beruflicher Bildung der Betriebe outsourcen bzw. auf die öffentliche Hand abwälzen) werden als *heterogen* und *plural* gelobt. Die Gewerkschaftsjugend hat sich dagegen seit Einführung eines dualen Ausbildungssystems für eine moderne betriebliche Ausbildung ausgesprochen, bei der man neben Arbeitsmarkterfordernissen und Fertigkeiten auch das *soziale Leben im Betrieb* kennenlernt. Noch im Juli 1997 wandte sich Regina Görner, Bundesvorstandsmitglied des DBG, gegen die geplante Streichung des 2. Berufsschultages im 2. und 3. Ausbildungsjahr der Berufsausbildung. Die Dauer der Berufsausbildung in der Metallindustrie beträgt derzeit 3 bis 3^{1/2} Jahre. Nach dem Vorschlag des Sachverständigenrat Bildung soll der erste berufsqualifizierende Abschluss optional schon nach 2 Jahren erreicht sein und nach 5 – 10 Jahren vorerst abgeschlossen sein.²⁴ Dabei stellt sich die Frage, ob bei dem gleichzeitig prophezeiten häufigeren Arbeitsstellenwechsel die Arbeitgeber bereit sind, die Ausbildung von anderen ArbeitnehmerInnen zu Ende zu bringen, oder, ob sie nicht lieber voll ausgebildete KonkurrentInnen einstellen. Die Probleme, die ArbeitnehmerInnen und Auszubildende derzeit haben, wenn sie im Rahmen der Bildungsurlaubsregelungen an einer Veranstaltung zur politischen Bildung teilnehmen wollen, sind dabei noch gar nicht berücksichtigt. Die Arbeitgeber lassen ihre Belegschaften zu solchen Themen nur höchst ungern aus den Betrieben.

21 Thurow, S. 386.

22 Ebd., S. 397.

23 Vgl. auch Zitat am Ende dieser Ausführungen, Oskar Negt, „Vom Nutzen der Kritik“.

24 Diskussionspapier Nr. 2, S. 32.

Fragt man dazu Sachverständigenratsmitglieder²⁵, so bekommt man nur einen *Appell* an die Arbeitgeber als Antwort, auch sie sollen ihr Verhalten anpassen.

Lohnsenkungen im Öffentlichen Dienst

Der Punkt in der Analyse²⁶, der eine Absenkung der Bezüge im öffentlichen Dienst vorschlägt, ist unserer Meinung nach auch ein Eingriff in die Tarifautonomie und in dieser Weise nicht zu diskutieren.

Nebenberuflich Studieren/lebenslang Lernen

Schließlich halten wir die Vorschläge des Sachverständigenrates Bildung für ungeeignet, ein neues, besseres System der Bildungsfinanzierung zu installieren. Wir schließen uns größtenteils den Argumentationen der Einzelgewerkschaften an. Unserer Auffassung nach gilt es, einige gute Elemente unseres derzeitigen Bildungssystems und deren Finanzierung zu bewahren bzw. zu verbessern. Marktwirtschaftliche Überlegungen sind dazu nicht geeignet, sondern führen zu den von uns beschriebenen Auswirkungen in den Lebens- und Studienstilen. Die Lebensstile im studentischen Milieu, so sagen aktuelle Studien aus, sind sehr plural und werden deswegen nicht dem vom Sachverständigenrat konstruierten Leitbild entsprechen können.²⁷

Wir halten es ebenfalls für dringend geboten, die Studienbedingungen zu verbessern. Unsere Vorstellungen gehen in Richtung angemessenes Bafög, Modernisierung von Studien- und Ausbildungsgängen unter Beibehaltung der Finanzierung aus allgemeinem Steueraufkommen.

Vielleicht hat ein ehemaliger Vertrauensdozent der HBS, Prof. Dr. Oskar Negt, schon im StudentInnenstreik 1997/98 vorhergesehen, was an Bildungsreformvorschlägen heutzutage diskutiert wird und daraus seine Konsequenzen gezogen. Oskar Negt legte sein Amt als Vertrauensdozent der HBS aus Altersgründen nieder.

Hier ein Auszug aus seiner Rede während des studentischen Perspektiv-Kongresses am 11. 12. 1997 in Hannover: „Die Universität ist kein Wirtschaftsunternehmen, und sie wird nicht um so besser sein, je mehr sie sich diesem Modell anpasst. Sie ist auch keine vor- oder nachgeordnete Behörde und sie wird um so besser sein, je weniger sie wie eine solche funktioniert. Sie kennt keine 40-Stunden-Woche und sie bedient keine Kunden, sondern erzieht Menschen. Sie will dies auch nicht besonders schnell, sondern vor allem besonders gut tun. Sie will zum Selbstdenken nicht nur zum wissensmäßigen Nachtanken erziehen, und sie vergeudet keine Staatsgelder, sondern sie arbeitet mit Geldern, die Staatsbürger dem Staat leihen, um damit optimal zu wirtschaften. Optimal zu wirtschaften heißt, spezifische Ressourcen einer Kultur zu perfektionieren und nicht zu beschneiden. Dies ist nicht zu verwechseln mit ‚Kuschelecken-Studium‘, wie Roman Herzog das nannte, und Langzeitlebenshilfe.“²⁸

25 Sybille Volkholz auf der Veranstaltung „Bildungsgutscheine“ von Bündnis 90/Die Grünen am 10. Mai 1999 in Hannover.

26 Vgl. Diskussionspapier Nr. 1, Kapitel 7.2, S. 40.

27 Vgl. Diskussionspapier Nr. 2.

28 Oskar Negt bezieht sich auf die FR vom 02.12.97. In „Vom Nutzen der Kritik – Die betriebswirtschaftliche Ideologie droht die Universitäten zu erfassen“, Redebeitrag auf dem studentischen Perspektiv-Kongress am 11.12.97 in Hannover, S. 78

Bildungsinitiative von StipendiatInnen an der HWP (Hochschule für Wirtschaft und Politik), Hamburg

Die Umgestaltung der Gesellschaft nach neoliberalen Prinzipien des Abbaus staatlicher Zuständigkeiten und sozialstaatlicher Versorgung, der Stärkung individueller Verantwortung für Leistungsbereitschaft/-verpflichtung und Risiko, der Förderung von Privatisierung gesellschaftlicher Regulierung und Stärkung betriebswirtschaftlich kalkulierter unternehmerischer Initiativen verschließen mit rasanter Geschwindigkeit den Weg für notwendige Veränderungen im Sinne eines staatlich geschützten Leitbildes „humanistischer“ Zielsetzungen im Bildungsbereich:

Während die Regierungspolitik mit den Bildungsinstitutionen um „geeignete Wettbewerbsbedingungen“ streitet, wie in der Grundsatzrede des (ex) Bundespräsidenten Roman Herzog im April 1998, zeigen sich die Unternehmen im Zuge legitimer „Privatisierung“ selbsttätig und setzten, wie im Beispiel Daimler-Chrysler mit der Gründung einer Privat-Universität zur Sicherung des Nachwuchses an geeigneten Führungskräften, „nachahmungsvoll gehuldigte“ Maßstäbe. Viele Gruppen und Initiativen wurden gegründet die sich mit „notwendigen Reformen“ im Bildungsbereich beschäftigten. In diesem Rahmen wurde auch der „Sachverständigenrat bei der Hans-Böckler-Stiftung (HBS)“, die „hauseigene“ Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), eingerichtet.

Gründung und Zielsetzung des „Sachverständigenrat bei der Hans-Böckler-Stiftung“

Der HBS wächst, wie anderen großen Stiftungen auch, eine exponierte Stellung für die Vergabe von Forschungsgeldern und -kooperationen im Kontext des Abbaus staatlicher Budgets zu. In diesem Prozess erfolgte die Bekanntgabe, dass auf Initiative führender Vertreterinnen und Vertreter aus Vorständen einzelner Mitgliedsgewerkschaften des DGB und der Geschäftsführung der HBS ein Sachverständigenrat einberufen wurde. Der Sachverständigenrat verfolgt nach Angaben der Initiatoren das Ziel, aus „vielfältigen Perspektiven“ grundlegende Empfehlungen zur Reform des Bildungsbereiches zu unterbreiten. Bewusst verzichteten die Initiatoren auf politisch motivierte Vorgaben zur Konkretisierung des Rahmens und der Zielsetzung des Forschungsauftrages. Das Bestreben in dieser Art des Vorgehens lag in der Absicht, eine gesellschaftlich „anerkannte“ Institution zu gründen, welche in der Tradition des „Deutschen Bildungsrates“ stehen soll, der von Bund und Ländern zwischen den Jahren 1965 und 1970 als Kommission für Analysen und Empfehlungen eingesetzt wurde.

Als Ergebnis der Arbeit des Sachverständigenrates wurden drei „Diskussionspapiere“ veröffentlicht. Jedes Papier dokumentiert eines der Reformschwerpunkte: Zunächst wurde eine Analyse und Kritik der Struktur und Finanzierung des Bildungssystems vorgenommen („Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“, Oktober 1998). Das zweite Diskussionspapier konzentriert sich auf den Bereich der beruflichen Bildung: („Ein neues Leitbild für das Bildungssystem. Elemente einer künftigen Berufsausbildung“, Dezember 1998). Dritter Schwerpunkt ist eine Stellungnahme zum Verhältnis gesellschaftliche Entwicklung – Anforderungen an die Individuen – Bildungspolitik („Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft“, März 1999).

Die Entstehung der Bildungsinitiative der Studierenden

Die HBS kennt zwar Mitbestimmungsstrukturen für die Stipendiaten – die Diskussion um das neue „Profil“ der Stiftung erfolgt jedoch weitgehend unter Ausschluss der Studierenden und Promovierenden, die von der Geschäftsführung inzwischen als „Kunden“ bezeichnet werden. Nach der Veröffentlichung des ersten Diskussionspapiers erfuhr die Stipendiaten und Gewerkschaften aus der Presse, dass der Sachverständigenrat eine Privatisierung der Finanzierung der Bildungsinstitutionen vorschläge, welches Studiengebühren u. ä. einschließe. Der Protest, der von Teilen der Gewerkschaften und Stipendiaten geäußert wurde, motivierte auch uns, zehn Studierende an der HWP, Mitglieder der IG Metall und zugleich Stipendiaten der HBS, eine „Bildungs-Initiative“ zu gründen, mit dem Ziel, die Forschungsergebnisse des Sachverständigenrat bekannt zu machen und aus gewerkschaftspolitischer Sicht zu kritisieren. Wir wollten aber auch einen Lernprozess initiieren, um Forderungen an eine kritische Forschungspolitik im Namen der Gewerkschaften zu entwickeln. In diesem Tenor steht auch unser Unverständnis über das Vorgehen der Initiatoren keinerlei Vorgaben über die Zielsetzungen des Forschungsprojektes in Anlehnung an die gewerkschaftlichen Beschlusslagen zu tätigen.

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) wirbt für die Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft. Sie tritt dafür ein, Mitbestimmungsrechte und -möglichkeiten zu erweitern.

Beratung und Schulung

Die Stiftung berät und qualifiziert Betriebs- und Personalräte und Arbeitnehmervertreter in Aufsichtsräten, Männer und Frauen, in wirtschaftlichen und rechtlichen Angelegenheiten, in Fragen des Personal- und Sozialwesens, der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Gestaltung neuer Techniken, des betrieblichen Arbeits- und Umweltschutzes.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu den Themen »Wirtschaftswandel und Beschäftigung im Globalisierungsprozess«, »Soziale Polarisierungen, kollektive Sicherung und Individualisierung« und »Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik«. Das WSI-Tarifarchiv dokumentiert das Tarifgeschehen umfassend und wertet es aus.

Forschungsförderung

Die Abteilung Forschungsförderung der Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu den Themen Strukturpolitik, Mitbestimmung, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Die Forschungsergebnisse werden in der Regel nicht nur publiziert, sondern auf Veranstaltungen zur Diskussion gestellt und zur Weiterqualifizierung von Mitbestimmungsakteuren genutzt.

Studienförderung

Ziel der Stiftung ist es, einen Beitrag zur Überwindung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen zu leisten. Gewerkschaftlich oder gesellschaftspolitisch engagierte Studierende unterstützt sie mit Stipendien, mit eigenen Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktikantenstellen. Bevorzugt fördert die Stiftung Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Ihre Arbeitsergebnisse und Dienstleistungen veröffentlicht die Stiftung über Veranstaltungen, Publikationen, mit PR- und Pressearbeit. Sie gibt zwei Monatszeitschriften heraus: »Die Mitbestimmung« und die »WSI-Mitteilungen«, außerdem die Vierteljahresschrift »South East Europe Review for Labour and Social Affairs (SEER)«Network und EDV-Informationen für Betriebs- und Personalräte«.

Hans-Böckler-Stiftung
Abteilung Öffentlichkeitsarbeit
Bertha-von-Suttner-Platz 1
40227 Düsseldorf
Telefax: 0211/7778 -225
www.boeckler.de

Mitbestimmungs-, Forschungs-
und Studienförderungswerk
des DGB

**Hans Böckler
Stiftung**

