

Auszug aus:

MEMORANDUM 2006

Mehr Beschäftigung braucht eine andere Verteilung

ISBN 3-89438-343-7

PREIS 17,50 Euro

BEZUG

Im Buchhandel oder bei:
PapyRossa Verlags GmbH & Co. KG, Köln
Luxemburger Str. 202
D-50937 Köln



ARBEITSGRUPPE ALTERNATIVE
WIRTSCHAFTSPOLITIK
Postfach 33 04 47, 28334 Bremen
memorandum@t-online.de

3. Gegen Privatisierung und Ausgrenzung – Gute Bildung für alle

Wenn das Thema „Bildung“ im Rahmen alternativer Wirtschaftspolitik betrachtet werden soll, ist es unerlässlich, zunächst deren Grundpfeiler in Erinnerung zu rufen.

Die wissenschaftliche Erarbeitung von Alternativen zum wirtschaftsliberalen Mainstream ist wichtig, wenn es darum geht, Resignation und Selbsttäuschung zu überwinden: Wer durchschaut, dass sie bzw. er von Wirtschaftspolitikerinnen und -politikern und der Mainstream-Wissenschaft getäuscht wird, und erkennt, dass es überzeugende Alternativen gibt, wird eher bereit sein, sich politisch gegen die vorherrschende Politik zu wenden und sich für die Durchsetzung von Reformen einzusetzen.

Das gilt analog für die von der Wirtschaftspolitik abhängigen Bereiche der Sozial- und Bildungspolitik. Es geht letztlich darum, gesellschaftliche Macht- und Kräfteverhältnisse zu verändern: Alternative Wirtschaftspolitik steht für einen Typus von Politik, der einen Wechsel in den ökonomischen Denk- und Handlungsmustern (Paradigmenwechsel) einfordert und eine umfassende Reform der überholten Wirtschafts- und Sozialpolitik betreibt. Vorstellungen über alternative Wirtschaftspolitik sind dabei immer in konkrete ökonomische und politische Auseinandersetzungen integriert. Es widerspräche alternativer Wirtschaftspolitik, diese als ein umfassendes wissenschaftliches Theoriesystem – etwa der Klassik oder Neoklassik vergleichbar – zu begreifen. Deshalb werden auch nicht aus der abstrakten Konstruktion idealtypischer Wirtschaftszusammenhänge universell gültige wirtschaftspolitische Reformen abgeleitet. Das gilt analog für die Bildungspolitik.

Analysen, die darauf abzielen, Alternativen zum vorherrschenden Bildungssystem zu erarbeiten, müssen die Verwicklung in das vorherrschende Wirtschaftssystem und den wirtschaftsliberalen Mainstream berücksichtigen. Die konkrete inhaltliche Ausformulierung wie auch die Weiterentwicklung der Eckpunkte alternativer Bildungs-

litik müssen in einem möglichst breiten öffentlichen Diskurs stattfinden.

3.1 Ökonomische Einordnung

3.1.1 Zwei Begriffe von Bildung

Ein Problem der bildungspolitischen Debatte besteht darin, dass sie von zwei Bildungsbegriffen geprägt ist, die sich zwar teilweise ergänzen, teils aber auch deutlich widersprechen. Der erste Begriff folgt Humboldt, demzufolge der „wahre Zweck des Menschen (...) die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792: 106) ist. Bildung wird in diesem humanistischen Sinne als Selbstbildung des Individuums verstanden, die sich nicht auf einzelne Lebensbereiche, sondern auf das Leben als Ganzes erstreckt und erstrecken soll. Diesem weiten humanistischen Verständnis gegenüber steht ein engerer Bildungsbegriff, der eher auf Qualifikation oder Fachkompetenz abstellt und die Verwertbarkeit der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Zentrum der Debatte rückt.

Für den an Humboldt angelehnten Begriff spricht dessen Breite, aber als problematisch erweist sich, dass in der bildungsbürgerlichen Debatte der sozio-ökonomische Kontext oftmals vernachlässigt wird (Schöller 2004: 516). Aufgabe fortschrittlicher Bildungspolitik wäre es daher, einen umfassenden Bildungsbegriff zugrunde zu legen, der auf der Höhe der Zeit ist. Unserem Verständnis nach ist Bildung eine vollständige individuelle Entfaltung der Menschen, infolge deren die Individuen befähigt werden, gesellschaftlichen und kulturellen Reichtum produzieren und sich aneignen zu können. Auf diese Weise wird auch dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft besser Rechnung getragen: Ein hohes gesellschaftliches Reichtumsniveau und die Beteiligung der Einzelnen an der Produktion und Aneignung bedingen einander.

Bildung hat die Aufgabe, Menschen die Partizipation an gesell-

schaftlichen Prozessen zu ermöglichen, und ist für die Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche unerlässlich, da sie zu kritischer Reflexion befähigt und für das Erkennen eigener, verallgemeinerbarer Interessen notwendig ist. Bildung ist jedoch auch eine wichtige Produktivkraft zur Steigerung des gesellschaftlichen Reichtums, weswegen ihre ökonomische Funktion in fortschrittlicher Perspektive nicht zu vernachlässigen ist.

3.1.2 Bildung in der Wachstumstheorie

Lange spielte die Frage nach der Rolle von Bildung für ökonomische Prozesse nur eine untergeordnete Rolle. Weder die postkeynesianische Wachstumstheorie, die die Bedingungen für ein gleichgewichtiges Wachstum untersuchte, noch die ursprüngliche neoklassische Produktionstheorie, die Wachstum aus der Menge des Einsatzes der Faktoren Arbeit und Kapital ableitete, gingen explizit auf den Einfluss von Bildung ein. Auch die Erweiterung der neoklassischen Produktionsfunktion um den technischen Fortschritt, wie sie Solow entwickelt hat (Solow 1957: 312 ff.), widmete sich nicht den bildungsbezogenen Ursachen von Wachstum, sondern integrierte einen als exogen angenommenen technischen Fortschritt lediglich in der spezifischen Form der produktivitätswirksamen Prozessinnovation in die Theorie. Der Einfluss von Bildung auf technischen Wandel hingegen wurde ausgeklammert, denn letztlich ging es nur um die „formale Erweiterung der Wachstumstheorie um den zusätzlichen Produktionsfaktor ‚technischer Fortschritt‘“ (Zinn 2002: 252).

Daher konnte von einer Erklärung des Wirtschaftswachstums im engeren Sinne keine Rede sein. Erst mit Erklärungsansätzen über Learning by Doing-Prozesse im Rahmen der Neuen Wachstumstheorie wurde der technische Fortschritt endogenisiert. Angenommen wurde hierbei, dass wachstumsfördernde Innovationen nicht nur die Bildung von Sachkapital, sondern auch eine angemessene Ausstattung mit so genanntem „Humankapital“ voraussetzen. Die Modelle der Neuen Wachstumstheorie betrachten Bildung im Sinne eines

Lernprozesses als Inputfaktor zur Steigerung der Produktivität. Mithin wird die Investition in Bildung (bezeichnet als Schaffung von „Humankapital“) grundsätzlich mit der Investition in Sachkapital verglichen, da beide einen Verzicht auf den Gegenwartskonsum und dafür einen höheren Konsum in der Zukunft darstellten.

Die Neue Wachstumstheorie vermag es eher als die neoklassische Wachstumstheorie, die Realität theoretisch angemessen zu fassen, da sie die Rolle von Bildung für Wachstum – etwa über die Bedeutung externer Effekte durch Bildung – berücksichtigt. Sie baut jedoch wie die neoklassische Wachstumstheorie auf der Gleichgewichtsannahme auf (vgl. Zinn 2002: 267 f.), wonach ohne Berücksichtigung der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage bei freier Preisbildung eine Ausdehnung von Inputfaktoren gleichsam automatisch zu höherem Wachstum führen würde. Aus dieser Fehlannahme folgt die ebenfalls falsche Vorstellung, der freie Zugang zu Bildung sei eine hinreichende Bedingung für soziale Gerechtigkeit. Deshalb ist es dringend notwendig aufzuzeigen, was Bildung leisten kann – und was eben nicht.

3.1.3 Bildung als Ersatz für Nachfragepolitik zur Steigerung von Wachstum?

Ökonomisch kann Bildung das Produktionspotenzial in einer Volkswirtschaft durch eine erhöhte Faktorproduktivität der verausgabten Arbeit und der eingesetzten Produktionsmittel steigern. Dabei ist wichtig, dass eine höhere Arbeitsproduktivität in der Regel auf das Zusammenspiel höher qualifizierter Arbeitskräfte und zugleich höherer Sachkapitalausstattung in Form neuer Maschinen angewiesen ist. Bildung hat hierbei die Aufgabe, die Qualifikation beim Umgang mit Produktionsmitteln zu steigern wie auch durch Qualifikation neuere und bessere Produktionsmittel gesellschaftlich hervorzubringen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Zusammenhangs von Bildung und Produktivitätswachstum besteht in den positiven externen Effekten, die von Ersterer ausgehen. Das durch Bildung entstehende neue

technologische Wissen befördert Produkt- und Prozessinnovationen. Die Transformation von Bildung in Innovation erfolgt jedoch nicht nur unmittelbar, sondern maßgeblich auch im Rahmen sozialer Lernprozesse, bei denen verschiedene Grade von Nachahmung eine wesentliche Rolle spielen. Solche Vorgänge der Nachahmung können als positive externe Effekte der Tätigkeit von Erstinnovatoren interpretiert werden, da die gesamtwirtschaftliche Produktivitätserhöhung nicht nur durch die Innovation an sich, sondern auch erheblich durch die Imitationen, also Synergieeffekte, ausgelöst wird. Gesamtwirtschaftlich kann Bildung auf diese Weise zu steigenden Skalenerträgen auf der Seite der Produktionsmöglichkeiten beitragen (vgl. Zinn 2002: 267). Bildung ist also ein öffentliches Gut, da Nichtrivalität vorliegt, d.h. es sollte allen unabhängig vom sozialen Status und Einkommen zu Verfügung stehen und nicht privatisiert werden können. Gebührenfreie Bildungsangebote und sogar öffentliche Subventionen für innovationstreibende Bildungsträger sind daher zur Steigerung der Produktionsmöglichkeiten notwendig.

Mit dieser Erhöhung des Produktionspotenzials korrespondiert jedoch eben kein automatisch nachziehendes Nachfragewachstum. Bildung beeinflusst allerdings auch dieses positiv. Höhere Bildungsausgaben könnten in den heutigen Zeiten der Unterbeschäftigung durch ihren direkten und multiplikativen Effekt das Nachfragewachstum steigern. Insgesamt zieht Bildung somit positive Folgen nach sich, die es ermöglichen, einen höheren gesamtgesellschaftlichen Reichtum zu produzieren.

Durch Bildungsanstrengungen induzierte Produktivitätssteigerungen können beispielsweise den Lebensstandard der Individuen erhöhen und eine Grundlage zur Lösung der demografischen Alterung schaffen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Bildungspolitik in eine makroökonomische Gesamtstrategie eingebettet wird, bei der das Wachstum der Binnennachfrage und gleicher verteilte Einkommens- und Vermögensverhältnisse zum Gegenstand der politischen Zielsetzung werden. Mit anderen Worten: Bildungspolitik ist für höheres Wachstum relevant, reicht aber alleine nicht aus. Sie kann nur im Zusammenhang mit Verteilungspolitik und makroökonomischer

Steuerung die Potenziale einer höheren Produktivität für tatsächliches Wachstum nutzen.

3.1.4 Bildung als Ersatz für makroökonomische Beschäftigungspolitik?

Oftmals wird von konservativer Seite betont, Bildung reduziere die Notwendigkeit staatlicher Beschäftigungspolitik und erhöhe die Möglichkeit so genannten eigenverantwortlichen Handelns. Die Eigenverantwortung solle darin bestehen, sich durch Bildung selbst „beschäftigungsfähig“ zu machen, womit impliziert wird, dass im Falle der Erhöhung der Produktivität des Einzelnen gleichsam automatisch ausreichend Arbeitsplätze bereit stünden, so dass eine makroökonomische Steuerung unnötig und überflüssig würde. Der Sozialstaat könne demnach auf die Bereitstellung von (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten reduziert werden, wenn sichergestellt werde, dass den Menschen ein Existenzminimum zugestanden wird.

Eine Erhöhung der Bildungsausgaben über steigende Arbeitsproduktivität bietet jedoch keineswegs eine hinreichende Problemlösung für den Arbeitsmarkt. Denn das Grundproblem einer auseinanderklaffenden Entwicklung von Arbeitsproduktivitäts- und Nachfragewachstum wird durch mehr Bildungsausgaben nicht zwangsläufig aufgehoben. Die Arbeitslosigkeit würde in Bezug auf dieses Problem nur dann reduziert, wenn das durch höhere Bildungsausgaben erwirkte Nachfragewachstum größer wäre als die via Bildung wachsende Arbeitsproduktivität. Dies aber ist nicht zwingend vorauszusetzen, weswegen Arbeitszeitverkürzung zum Ausgleich der etwaigen Lücke von Arbeitsproduktivitäts- und Nachfragewachstum weiterhin notwendig bleibt.

Damit soll nicht dementiert werden, dass eine bessere Bildung dort wirksam sein kann, wo Arbeitslosigkeit aufgrund von Mismatching vorliegt, denn es gibt in der Tat auch Arbeitsplätze, die infolge unzureichender Qualifikation von zu wenigen Lohnabhängigen genutzt werden. Dies ist jedoch keineswegs die Kardinalursache für die

Massenarbeitslosigkeit, denn Arbeitslosigkeit lässt sich auch in den Reihen von gut ausgebildeten Arbeitskräften feststellen.

Bildung alleine ist also auch kein unumstößlicher Garant zur Behebung von Arbeitslosigkeit. Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit setzt neben Verbesserungen des Bildungssystems außerdem mehr Binnennachfrage, andere Verhältnisse und eine Verkürzung der Arbeitszeit voraus.

3.1.5 Private und soziale Erträge von Bildung

Richtig ist, dass es wichtige soziale Erträge von Bildung gibt. Positive externe Effekte, die Entwicklung neuer technischer und medizinischer Möglichkeiten, die Erforschung sozialer und ökonomischer Fragen, die Befassung mit kulturellen Fragestellungen, eine geringere Kriminalität, eine höhere soziale Kohäsion (Weltbank 2000) und ähnliche wünschenswerte Auswirkungen, die auf Bildungsanstrengungen zurückzuführen sind, haben erhebliche gesellschaftliche Bedeutung. Überdies entstehen die für die gesellschaftliche Entwicklung wichtigen Innovationen und Erfindungen in aller Regel erst durch einen Rückgriff auf gesellschaftlich vorhandenes Wissen. Bildung produziert also gesellschaftliche Erträge, die keineswegs allein in monetären Größen fassbar sind.

Daneben generiert sie auch individuellen Nutzen: In der kapitalistischen Wirtschaftsordnung lassen sich in vielen Fällen mit zertifizierter Bildung höhere Einkommen (und damit höhere Renten) erzielen (vgl. Dohmen/Ammermüller 2004). Hinzu kommen eine bessere Gesundheit und eine höhere Lebenserwartung durch gesündere Ernährung, weniger körperlich belastende Berufe, Wohnen in gesünderer Umgebung, bessere medizinische Versorgung sowie oft durch eine höhere persönliche Zufriedenheit. Dies macht die Forderung nach „Bildung für alle“ ebenso richtig wie der genannte emanzipatorische Effekt, dass Bildung zur Selbstentfaltung der Individuen beiträgt.

Allerdings darf auch hier nicht vergessen werden: Fragen wie ein

höheres Erwerbseinkommen und die daran anknüpfenden Fragen der gesünderen Ernährung, der besseren Wohnungen und der intensiveren medizinischen Versorgung sind in kapitalistischen Systemen an die Verwertbarkeit der jeweiligen Bildung geknüpft – und zwar im kapitalistischen Sinne. Der kapitalistische Verwertungsimperativ an sich ist jedoch blind für vernünftige gesellschaftliche Zwecke und verursacht Zustände, die das individuelle Wohlbefinden, die Gesundheit, die Versorgungssicherheit und allgemein die Daseinsvorsorge gefährden können. Damit ist eine Beschränkung politischer Forderungen auf eine Ausdehnung und Verbesserung von Bildung allein kein progressiver politischer Ansatz.

Bildung alleine kann nur den Rahmen oder die Voraussetzung für eine Verbesserung der Lebensbedingungen sein; sie kann jedoch keine makroökonomische Steuerung ersetzen. Die These von der Bildung als *dem* Eingangstor für die Zukunftsfähigkeit von Individuen blendet zudem die Frage nach der Verteilung von Gütern aus. Die Notwendigkeit sozialstaatlicher Eingriffe und einer Umverteilung darf daher nicht durch das Gebot der Zugangsmöglichkeiten („Chancengleichheit“) ausgetauscht werden (vgl. Butterwege 2005). Dies muss angesichts zahlreicher Publikationen, die Bildung als Generalschlüssel zur Behebung der Probleme in Deutschland fehl deuten, entschieden betont werden.

Selbstverständlich ist die mögliche Partizipation an Bildung eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Entwicklung. Ohne die Thematisierung der Verteilung von Reichtum und Macht kann sie gesellschaftliche Gleichheit jedoch nicht herstellen (vgl. Recht/Himpele 2005). Ebenso kann Bildung für sich genommen keine Arbeitsplätze schaffen, da die Nachfrageseite nicht betrachtet wird. Ökonomischer Wohlstand wird sich daher nie nur durch Bildung erreichen lassen – Bildung kann hier nur ein Baustein, wenngleich kein unwichtiger, sein. Nur wenn eine bessere Bildungspolitik ergänzt wird durch eine andere Verteilung gesellschaftlichen Reichtums, eine andere gesellschaftlich-makroökonomische Steuerung, sozialstaatliche Interventionen in den Marktmechanismus und mehr demokratische Mitbestimmung, wird wahrhafter Fortschritt erzielt.

Wer Bildung in den Elfenbeinturm verlagert und sie von gesellschaftlichen und ökonomischen Prozessen abschottet, löst sie von ihrer gesellschaftlichen Einbettung. Eine bessere Ausnutzung erworbener Qualifikationen für berufliche Zwecke ist nützlicher, und durch Bildung hervorgebrachte Effizienzsteigerungen, Erfindungen und Innovationen als Voraussetzung von Produktivitätssteigerungen sind wünschenswert, da sie kürzere Arbeitszeiten, bessere Lebensbedingungen und einen höheren potenziellen gesellschaftlichen Reichtum ermöglichen. Allerdings müssen diese Errungenschaften auf alle Menschen verteilt werden. Denn es geht um gerecht verteilte Arbeitszeit anstelle der heutigen Kombination von Massenarbeitslosigkeit und Überarbeit und um Wohlstand für alle – und nicht um kapitalistische Gewinne für einzelne. Fortschrittliche Bildungspolitik und progressive Wirtschaftspolitik, bei der Reichtum, Macht und Arbeitszeit gerecht umverteilt werden, stehen also in einem sich bedingenden Ergänzungsverhältnis. Erst das Zusammenspiel beider Bereiche ermöglicht es, den humanistischen Anspruch auf individuelle Bildung aller menschlichen Kräfte in Gänze einzulösen.

3.2 Bildung und Gesellschaft

3.2.1 Bildung und Herrschaft

Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung wie sie Instrument von Stabilisierung ist (Heydorn 1973). Zur Bildung gehört deshalb das Bewusstsein über ihre Verstrickung in die herrschaftliche Verfasstheit der Wirklichkeit. Eine Schlüsselrolle spielen dabei die Universitäten und hier besonders die ökonomischen Fakultäten, in denen fast ausschließlich wirtschaftsliberaler Mainstream gelehrt wird. Wer Definitionsmacht besitzt, kann auch definieren, welche Begriffe „wahr“ und welche „falsch“ sind und welche Diskurse (als Verbindungen zwischen Begriffen) „Wahrheit“ beanspruchen können. Das erklärte Ziel bundesdeutscher Hochschulpolitik, die Universitäten letztlich zu stromlinienförmigen Produktionsstätten

von ökonomisch verwertbarem Wissen zu machen, hat auch wegen der relativistischen und affirmativen Haltung vieler Akademikerinnen und Akademiker Erfolg (vgl. Maischak/Euskirchen 1999).

Kritik an neoliberaler Bildungspolitik muss deshalb mit der Kritik an den theoretischen Rechtfertigungen der wirtschaftsliberalen gesellschaftlichen Umgestaltung insgesamt einhergehen. Diejenigen, die positivistisch die neoliberale Globalisierung als quasi-natürliche Grundlage hinnehmen, bleiben dazu verdammt, Herrschaftswissen bereitzustellen.

3.2.2 Bildung und Ungleichheit

Bildungseinrichtungen können soziale Ungleichheit reproduzieren oder ihre Auswirkungen mildern. Das zeigt der internationale Vergleich. Bildung beginnt nicht erst mit der Einschulung, sondern mit der Geburt. Die seit PISA viel beklagte Chancenungleichheit zwischen Kindern hat wesentlich mit der ökonomisch-familiären Situation zu tun. Schichtspezifisch geprägtes Wissen wird als „kulturelles Kapital“ (Bourdieu) von den Eltern und dem schichtspezifischen Umfeld in alltäglichen Situationen meist unbemerkt an die Kinder weitergegeben. Bildungschancen werden also „sozial vererbt“. Dies führt zu ungleich schlechteren Bedingungen für benachteiligte Kinder in der Schule, vor allem für Kinder von Migrantinnen und Migranten. Die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist von der empirischen Bildungsforschung seit 50 Jahren immer wieder statistisch belegt worden. Das deutsche Bildungssystem ist dabei unter allen OECD-Ländern immer wieder als eines der sozial selektivsten identifiziert worden.

1.) Soziale Ungleichheit und Bildungsergebnisse:

Die Studien PISA 2000 und PISA 2003 haben jeweils einen enormen Kompetenzvorsprung der Jugendlichen aus der Oberschicht gegenüber denen der unteren sozialen Schichten in verschiedenen gemessenen Kompetenzformen (Mathematik-, Lese- und Naturwis-

senschaftskompetenz) festgestellt. Diese sind in den vier überzeitlich vergleichbaren Untersuchungsbereichen bis zum Jahr 2003 auf jeweils über 100 PISA-Punkte angewachsen, was einem Lernvorsprung von deutlich mehr als zwei Schuljahren entspricht. Damit hat sich die soziale Ungerechtigkeit in den Bildungsergebnissen seit dem Jahr 2000 noch einmal deutlich gesteigert. Die in den Medien verbreiteten Meldungen über die leichten Verbesserungen der deutschen Bildungsergebnisse sind außer im Bereich der Lesekompetenz sozial selektiv. Es haben sich also nur die Ergebnisse der Oberschichtkinder leicht verbessert.

Tabelle 6: Der Leistungsvorsprung von Kindern aus der oberen Sozialschicht hat sich – verglichen mit 2000 – mit Ausnahme der Lesekompetenz vergrößert

Kompetenzmittelwerte und sozioökonomischer Status der Familie – Vergleich zwischen 2000 und 2003						
	2000			2003		
	Obere Sozial-schicht	Untere Sozial-schicht	Diff.	Obere Sozial-schicht	Untere Sozial-schicht	Diff.
Mathematische Kompetenz: Raum und Form	521	444	77	552	450	102
Mathematische Kompetenz: Veränderung & Beziehungen	524	441	83	563	450	113
Lesen	538	421	117	539	434	105
Naturwissenschaften	535	431	104	561	441	120

Quelle: PISA-Konsortium, PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. 2004, S. 364

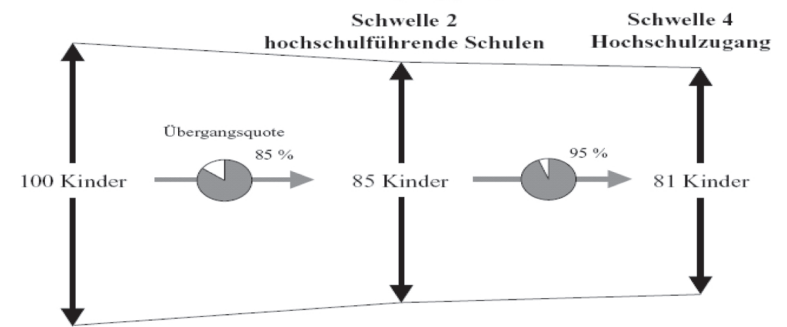
2.) Ungleiche Teilhabe- und Bildungschancen:

Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung verweist auf folgende Fakten: „Die Chancen eines Kindes aus einem Elternhaus mit hohem sozialen Status, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, sind rund 2,7-mal so hoch, wie die eines Facharbeiterkindes, und das bei [...] Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz.“ (Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung, 2005: 140) Bei 15-Jährigen aus der Oberschicht steigt laut PISA 2003 die Chance, das Gymnasium zu besuchen, gegenüber einem Facharbeiterkind auf das Vierfache, in Bayern sogar auf das 6,7-fache (Loewe 2005: 7). Die Chancen eines Kindes ohne Migrationshintergrund, auf eine Gymnasialempfehlung sind unter Kontrolle der Schichtzugehörigkeit und der Leseleistung 1,7 Mal höher als bei einem Kind mit Migrationshintergrund. Sind beide Eltern des Kindes im Ausland geboren, ist dessen Chance auf einen Gymnasialbesuch sogar nur rund ein Viertel so hoch ist wie bei einem Kind, dessen Eltern beide in Deutschland zur Welt gekommen sind. Bis zur Hochschule steigert sich die soziale Ungerechtigkeit des deutschen Bildungssystems zu einer 7,4 Mal so hohen Chance eines Kindes aus einem Elternhaus mit hohem sozialen Status gegenüber einem mit niedrigem sozialen Status, ein Studium aufzunehmen. Dies soll in Form eines „Bildungstrichters“ dargestellt werden (S. 117).

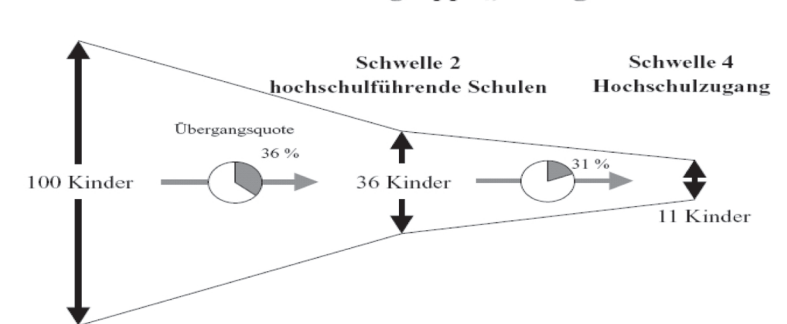
Für diese außerordentliche soziale Schieflage ist vor allem das deutsche Bildungssystem verantwortlich, das im internationalen Vergleich die zivilgesellschaftliche Dimension von Bildung vernachlässigt. Seit der Französischen Revolution wird die Aufgabe staatlicher Bildungssysteme generell in der Erziehung, Ausbildung und Qualifizierung einer jeden Staatsbürgerin und eines jeden Staatsbürgers (Citoyen) gesehen. Um diese Aufgabe nicht dem Verwertungsinteresse der Einzelkapitale zu unterwerfen, wurde sie einem staatlichen, durch Steuern finanzierten Bildungssystem übertragen. Staatliche Investitionen ins Bildungssystem wurden als eine öffentliche Daseinsvorsorge betrachtet, deren Nutzung auf allen Stufen jeder Staatsbürgerin und jedem Staatsbürger zustand (Égalité). Dies bedeutete meist einen (formal) freien Zugang und zumindest eine grund-

Schaubild 1

Kinder aus sozialer Herkunftsgruppe „hoch“



Kinder aus sozialer Herkunftsgruppe „niedrig“



Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004: 119

legende Bildung für alle, und die war fast ausschließlich gebührenfrei zu haben.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde das Bildungssystem bisher öffentlich-gesamtgesellschaftlich, auf Länderebene und in den Kommunen gesteuert, kontrolliert und als eine staatliche Aufgabe über ein progressives Steuersystem finanziert. Durch die Verankerung der deutschen Bildungsstaatlichkeit im westdeutschen Wohlfahrtsstaatsmodell (konservatives Wohlfahrtsstaatsmodell nach Esping-Andersen) haben sich infolge ihrer Interaktion mit der Familie und

dem Arbeitsmarkt laut Gottschall fünf spezifische Strukturmerkmale des heutigen deutschen Bildungssystems herausgebildet, die ganz entscheidend die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems befördern. Sie entstanden zumeist schon im Kaiserreich insbesondere aus einer „erwerbssystemorientierten Standardisierung und Stratifizierung des deutschen Bildungssystems“ (Gottschall 2002: 6) analog zu den Bedürfnissen einer industriellen Gesellschaft. Diese Strukturmerkmale könnte man mit den Schlagworten „ständisch und erziehungsfern“ charakterisieren (Gottschall 2002: 2).

3.2.2.1 Die Trennung von Bildung und Erziehung im deutschen Bildungssystem

Nach 1945 wurde in Westdeutschland die bereits in der Weimarer Republik gültige Maxime beibehalten, Erziehung sei „oberste Pflicht“ und „natürliches Recht“ der Eltern. Für die Jugendfürsorge wurde das Subsidiaritätsprinzip verankert. Dies geschah auch in Abgrenzung zum DDR-Bildungssystem. So gibt es heute noch (vor allem in Westdeutschland) eine chronische Unterversorgung mit Kinderbetreuungseinrichtungen. Die Trennung führte außerdem zu einer Hierarchisierung zwischen dem Lehrpersonal und den Erzieherinnen und Erziehern, die sich in der Akademisierung/Nicht-Akademisierung, den Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten und dem „Frauenberuf Erzieherin“ widerspiegelt. Des Weiteren fehlt im internationalen Vergleich eine entwickelte fachwissenschaftliche Frühpädagogik in Deutschland. Es besteht, vor allem im Westen, eine gesellschaftliche Geringschätzung öffentlicher Erziehung, die in die familiäre, „weibliche“ Sphäre mit all ihren sozialen Ungleichheiten gedrängt wird. Vorschulische Einrichtungen gehören daher in Deutschland auch nicht zum Schulwesen und gelten zumeist als bildungsfreie Veranstaltungen. Erst seit den PISA-Ergebnissen wurde hier ansatzweise ein Reformbedarf erkannt, aber noch keinesfalls ausreichend angegangen.

3.2.2.2 Die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems

Ursprünglich aus dem Kaiserreich stammend (Trennung zwischen Volks- und höherer Bildung als Rekrutierungsfeld für Verwaltungslaufbahnen in der staatlichen Bürokratie), wurde das zunächst noch

einigermaßen durchlässige Schulsystem bis zum Ende der Weimarer Republik in ein „ständisch strukturiertes dreigliedriges System überführt“ (Gottschall 2002: 3): Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Hier entstanden verbindliche Schulabschlüsse und somit spezifische, voneinander getrennte und hierarchisierte Zugangsberechtigungen für verschiedene Ausbildungszweige und Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt (so z.B. handwerkliche oder akademische Laufbahnen).

3.2.2.3 Die Organisation von Schule als Halbtagschule

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts führten England und Frankreich, um nur zwei Beispiele zu nennen, moderne Ganztagschulsysteme ein, die über den reinen Unterricht hinausgehende soziale und sozialpolitische Leistungen wie Mittagessen und Freizeitgestaltung boten (Gottschall 2002: 4). In Westdeutschland wurde die Organisation der Schule in ihrer Halbtagsform durch drei pädagogisch-soziale Leitvorstellungen unterstützt und begleitet, die auch heute noch wirken:

- a) Bildung wird als eine rein kognitive Wissensvermittlung verstanden, da Erziehung im Privaten stattfindet.
- b) Die Halbtagschule setzt die nicht-erwerbsfähige Hausfrau und Mutter voraus, die zu Hause ist, nicht arbeitet und für ein Mittagessen sorgt.
- c) Ebenso vorausgesetzt wird ein Vater, der diese Idealfamilie durch ein ausreichendes Einkommen versorgen kann.

3.2.2.4 Finanzverteilung innerhalb des Bildungssystems

Diese vergangenheitsverhaftete Reproduktion von Standesunterschieden lässt sich auch bei einem international vergleichenden Blick auf die Ausgabenverteilung innerhalb des heutigen deutschen Bildungssystems feststellen: Die ohnehin schon unter dem OECD-Durchschnitt liegenden öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland werden schwerpunktmäßig zur „Ausbildung von mittleren bis höheren Berufspositionen einer klassischen Industriegesellschaft“ (Schmidt 2002: 9) verwendet. Vergleicht man z.B. die öffentlichen Ausgaben für eine typische Gymnasial-Hochschul-Bildungskarriere mit denen einer klassischen Ausbildungskarriere, die über das duale System

verläuft, so werden für die letztgenannte Laufbahn gerade einmal halb so viele öffentliche Ausgaben aufgewendet wie für erstere (Klemm 2003: 240 ff). Des Weiteren ergibt sich im Bildungsverlauf (vom Kindergartenbesuch bis zum Studium) eine Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass das gesamte öffentliche Bildungssystem im internationalen Vergleich strukturell unterfinanziert ist. Dem widerspricht nicht, dass sich die wenigen Mittel auf den typischen Bildungsweg der Mittelschichten konzentrieren und etwa Primarstufen (fehlende Ganztagsangebote etc.) und die Hauptschule besonders benachteiligt werden. Zudem ist der Anteil der privaten Bildungsausgaben an den gesamten Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich sehr hoch, bedingt vor allem durch die Ausgaben für das duale System und durch die Gebühren für die vorschulischen Einrichtungen.

Diese Strukturmerkmale, die in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft als Stützen des ökonomisch so erfolgreichen „Modells Deutschland“ galten, wurden zum ersten Mal mit weitreichendem Echo von Georg Picht 1964 kritisch dokumentiert. Die Benachteiligungsprofile bei den Bildungsergebnissen haben sich gewandelt: Während der 1960er Jahre wurden schlechte Bildungschancen mit dem Beispiel des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ beschrieben. Heute wäre dies mit dem „schon einmal sitzen gebliebenen männlichen Hauptschüler mit Migrationshintergrund aus sozial prekären regionalen Lebenskontexten“ zu illustrieren (Baumert/Carstensen/Siegle 2005: 358 – 361). An der grundlegenden Chancengleichheit hat sich jedoch so gut wie nichts geändert. Das heißt: Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre konnte beim Abbau schichtspezifischer Ungleichheit keine nachhaltigen Erfolge erzielen. Besonders problematisch sind die Verlierer der Bildungsexpansion, „nämlich jene ca. 10 Prozent Jugendliche, die das Bildungssystem ohne Schul- und Ausbildungsabschluss verlassen, die man als Bildungsarme bezeichnen kann“ (Gottschall 2002: 7). Zusätzlich belastet die Krise des dualen Systems die Perspektiven von „Bildungsarmen“ durch einen Finanzierungsrückzug der deutschen Wirtschaft und

damit einen konstanten Abbau von Lehrstellen. Und wie bereits dargelegt, reproduziert sich die Armut auch über die mit ihr einhergehende systemisch produzierte Bildungsarmut.

Neoliberale Politik, die immer mehr Menschen in prekäre Beschäftigungs- und damit Lebensverhältnisse zwingt, hat immense nachteilige Auswirkungen auf die Lebenschancen von Kindern. Das konservative Element der frühzeitigen Selektion im deutschen Bildungssystem sorgt zusätzlich für eine im internationalen Vergleich besonders hohe Rate an schlecht Ausgebildeten. Hinzu kommen verborgene gesellschaftliche Mechanismen der „internen Ausgrenzung“, die es beispielsweise Kindern aus Arbeiterfamilien trotz erfolgreicher Schulbildung erschweren, einen gesellschaftlichen Aufstieg zu erreichen (Hartmann 2002). Sie können allenfalls Bildungstitel erlangen, die sie berechtigen, bei einem Spiel mitzumachen, in dem schon alle Plätze besetzt sind.

Es ist darüber hinaus zu befürchten, dass die zukünftig so gut wie ausschließliche Zuständigkeit der Bundesländer für das deutsche Bildungssystem die allgemeinen sowie regionalen sozialen Ungleichheiten weiter vertiefen wird. Nicht die Qualität des Bildungswesens stand bei der Föderalismusreform im Vordergrund, sondern die Entschädigung der Bundesländer für ihren Machtverzicht im Bundesrat. Die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse ist schon jetzt durch einen Flickenteppich an unterschiedlichen rechtlichen Regelungen im Bildungssystem eingeschränkt. Auch die Mobilität der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird wegen unterschiedlicher Dienstrechte weiter erschwert bis unmöglich werden.

3.2.3 Bildung und Bildungspolitik im Neoliberalismus

Der Widerspruch in der Bildung bewegt sich, wie eingangs erwähnt, zwischen den Polen Emanzipation (d.h. Bildung als Selbstzweck) und „Ausbildung“ zur ökonomischen Verwertung (Förderung des „Humankapitals“). Im Bildungssystem unter neoliberalen Vorzeichen werden emanzipatorische Fähigkeiten wie Teamfähigkeit und Urteils-

fähigkeit der Einzelnen durchaus gefördert. In der neoliberalen Ideologie und Logik dienen diese Fähigkeiten jedoch nicht der individuellen Emanzipation, sondern der effektiveren Verwertung von Arbeitskraft für die abstrakten, übergeordneten Ziele der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und des Wachstums, die wiederum über einen Drop-down-Effekt den Wohlstand aller sichern sollen.

Anhängerinnen und Anhänger des Wirtschaftsliberalismus betrachten den Staat als Institution, der das Schulwesen „in ein Korsett von Gesetzen und Verordnungen presst, in dem Freiräume und Eigenverantwortung für Lehrer, Eltern und Schüler unerwünscht sind“ (Rodenstock 2000: 162). Dagegen helfe Wettbewerb als „Lebenselixier des Fortschritts“. Bildung wird unter neoklassischen Marktgesichtspunkten betrachtet. Sie diene dem Wirtschaftssystem, da sie Wachstum, Innovationen und Arbeitsplätze sichere.

3.2.3.1 Neoliberaler „Bildungs-Lobbyismus“ in Deutschland

Neoliberale bzw. wirtschaftsliberale Bildungspolitik in Deutschland zielt darauf ab, alle Möglichkeiten der Deregulierung auszuschöpfen und den Staat in seine Aufsichtsfunktion zurückzudrängen. Ein Ausdruck dieser Politik ist z.B. der auf Initiative der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft gegründete bundesweite Aktionsrat Bildung, der den „Reformdruck auf politische Entscheider“ erhöhen soll. In jährlichen Berichten sollen konkrete Reformvorschläge formuliert werden. Deregulierung wird als Schlüssel für mehr Freiheit, Gerechtigkeit und Qualität in der Bildung gesehen. Ausgangspunkt des Aktionsrats Bildung ist die dreiteilige Studie „Bildung neu denken!“, die einen umfassenden Weg zur Umgestaltung des deutschen Bildungssystems vom Vorschul- bis ins späte Erwachsenenalter aufzeigt.

Daneben engagieren sich weitere neoliberale Lobbygruppen und Think-Tanks für eine zunehmende Ökonomisierung der Bildung, darunter das Cato Institut, die Mont Pelerin Society, Carnegie, die Bertelsmann-Stiftung (direkt an Schulen und Hochschulen, über das Centrum für Hochschulentwicklung CHE oder durch Projekte wie Schulen ans Netz und BertelsmannSchulen), McKinsey, Merrill-Lynch und Sylvan Learning Systems. Diese Think-Tanks sind bzw.

werden teilweise direkt durch transnationale Konzerne gefördert, wie etwa im Falle Bertelsmann/CHE (Bennhold 2005). Sie haben großes Interesse an Bildungsmärkten. Neben ideologischen Gründen spielen hier vor allem reale Profitinteressen eine erhebliche Rolle:

1. Der Bildungsmarkt wächst antizyklisch. Je größer die Krise im ökonomischen System, umso größer ist der Ruf nach geistiger Umorientierung, nach veränderten Ausbildungsprofilen und neuen Bildungsinhalten.
2. Neue Absatzmöglichkeiten für Produkte und Dienstleistungen scheint hier der bisher staatliche Bereich der Daseinsvorsorge zu bieten. Was früher als Folge von Grundrechten über den Staat oftmals kostenlos angeboten wurde, soll jetzt durch Konzerne verwertet werden.
3. In der Sichtweise der Humankapitaltheorie bietet sich ein riesiger Markt für Dienstleistungen und Produkte, da jede und jeder Einzelne in ihr bzw. sein „Humankapital investieren“ soll, um ihre bzw. seine Arbeitskraft besser zu vermarkten. Dann kann sie bzw. er laut Humankapitaltheorie – so argumentiert z.B. die OECD – bei guter Investition alsbald einen „Bildungsertrag“ realisieren, der um einiges höher als die persönlichen Investitionen sein soll. Neben den Konzernen, Wirtschaftsverbänden und nationalen Regierungen sind es vor allem internationale Institutionen, die durch starke Lobbyarbeit auf der Grundlage des neoklassischen/neoliberalen Paradigmas in der Wirtschaftswissenschaft die Ökonomisierung nationaler Bildungssysteme vorantreiben. Zu nennen sind hier vor allem die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Welthandelsorganisation (WTO), der European Round Table of Industrialists (ERT), die Weltbank, der Internationale Währungsfonds (IWF) sowie die EU-Kommission.

3.2.3.2 Die Internationale Ebene der Bildungs-Liberalisierung

Für den Bildungsbereich von Bedeutung sind auf internationaler Ebene vor allem die WTO und das „General Agreement on Trades and Services“ (GATS) sowie darüber hinaus das Abkommen zu „Trade related Aspects of Intellectual Property Rights“ (TRIPS) von 1995.

Für europäische Bildungssysteme besteht durch GATS auf nationaler Ebene die Gefahr, dass durch so genannte Paketlösungen in den kommenden Verhandlungsrunden die EU den Schutz der staatlichen Bildungssysteme gegen andere Vorteile (z.B. Protektionen im landwirtschaftlichen Bereich) eintauschen wird (Scherrer/Yalcin 2002). Andere Länder (z.B. die USA im Bereich der Hochschulen) treten hier an die EU mit Anfragen und Forderungen zu weiteren Liberalisierungen heran und unterbreiten Angebote. Die EU ist allerdings jetzt schon in den einzelnen Bildungssektoren bei sämtlichen Erbringungsarten weitreichende Verpflichtungen eingegangen und dadurch „das WTO-Mitglied, das den Bildungssektor im GATS bisher am stärksten liberalisiert hat“ (Hachfeld o.J.). Bisher besteht die EU noch auf so genannten „horizontalen Ausnahmen“, durch die sie sich das Recht vorbehält, sowohl „den Marktzugang für Bildungsanbieter als auch deren Zugang zu staatlichen Subventionen selbstständig zu regulieren“ – selbst wenn dies im Widerspruch zu GATS steht (Hachfeld o.J.). Es wächst die Gefahr, dass durch die immer weitergehende Kommerzialisierung staatlicher Bildungsangebote diese ebenfalls in den Geltungsbereich des GATS hineingeraten sollen und nicht mehr als hoheitliche Staatsaufgaben ausgenommen werden können.

3.2.3.3 Schrittweise Ökonomisierung des Bildungssystems hin zum Bildungsmarkt

Es findet also ein schrittweises Herauslösen des nationalen Bildungssystems aus der staatlichen Verantwortlichkeit statt. Diesen Prozess kann man als Ökonomisierung bezeichnen, da er das Bildungssystem mehr und mehr den Marktkräften aussetzt. Um dies zu beschleunigen, werden weitere Veränderungen in der Organisation von Bildungssystemen angestrebt. Bildung wird dabei zur Ware erklärt. Man möchte Bildungsmärkte etablieren, auf denen Anbieter im Wettbewerb miteinander konkurrieren. Dabei wird Bildung als Investition für einen zukünftigen persönlichen wirtschaftlichen Profit gesehen. Dies ist der Bildungsertrag.

Um Bildungsmärkte zu realisieren, müssen in der neoliberalen Logik folgende strukturelle Änderungen durchgeführt werden:

1. *Modularisierung und Zertifizierung*: Bildungsabschnitte werden nun eingeteilt in Module, die zertifiziert werden. Dort werden bei Bestehen „skill-cards“ – also Zertifikate – ausgegeben. Jedes Modul kann auf dem Bildungsmarkt angeboten werden.
2. *Bepreisung und Budgetierung*: Die Ware Bildung muss nun bepreist werden. Sie darf nicht umsonst bleiben, sonst kann man nicht mit Bildung handeln. Deshalb werden Gebühren oder äquivalente Systeme wie Bildungssparen und -konten oder eine begrenzte Anzahl öffentlich finanzierter Bildungsgutscheine eingeführt. Der Bund bzw. die Länder gewähren den Hochschulen (und Schulen) eine Budgetautonomie.
3. *Bereitstellung von Marktinformationen*: Für einen Bildungsmarkt werden Informationssysteme benötigt: Diese sind zum einen der Preis für Bildung (Gebührenhöhe) und zum anderen ein System normsetzender Vergleiche (z.B. Uni-Rankings) bzw. Akkreditierungsagenturen, durch deren Informationen sich verschiedene Preissegmente ausbilden können.
4. *Privatisierung*: Die staatliche Bildung wird reduziert auf kleine Bereiche der „staatlichen Grundbildung“. Die restlichen Bildungsbereiche werden (teil)privatisiert und in so genannte „Private-Public-Partnerships“ umgewandelt. Bildungseinrichtungen werden zu marktfähigen Bildungsanbietern bzw. Bildungsproduzenten umgewandelt.

3.2.3.4 Veränderte Zielsetzung von Bildung in der marktmäßigen Organisation

Was in der öffentlichen Diskussion kaum zur Sprache kommt, ist die mit einem Bildungsmarkt einhergehende veränderte Zielsetzung von Bildung. Galt in der Vergangenheit noch, dass Bildung auch eine Möglichkeit bot, soziale Barrieren zu überwinden – man denke an die Diskussion in den 1970er Jahren –, so spielt diese Option inzwischen keine Rolle mehr. Der Markt reproduziert zwangsläufig Ungleichheiten, „indem er die Verteilung von Gütern und Dienstleistungen maßgeblich auf Basis bestehender Ungleichheiten der Einkommens- und Vermögensverteilung vornimmt“ (Recht/Himpele 2005: 74).

Neue Ziele von Bildung sind dann vor allem eine möglichst umfassende Verwertbarkeit des Einzelnen und eine erfolgreiche Erwerbsbiografie. Dem Individuum wird im Marktsystem dadurch auch die ganze Verantwortung für seine Bildungsbiografie auferlegt.

3.3 Eckpunkte alternativer Bildungspolitik

Um unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen die Idee von Bildung neu zu umreißen, ist eine doppelte Aufgabe zu bewältigen: Die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft muss für die Gegenwart analysiert und gleichzeitig eine hinreichende Diagnose geleistet werden. „Denn was Bildung heute heißen kann, bestimmt sich nicht zuletzt aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der Höhe des erreichten Niveaus gesellschaftlicher Rationalität, aus den objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstandspotenzialen im sozialen System. Von hier aus muss die Aufgabe der Bildung heute umrissen werden.“ (Pongratz 1995: 25)

Bildung muss prinzipiell demokratisch-emanzipatives Bewusstsein und den Respekt vor den Mitmenschen fördern.

3.3.1 Grundgedanken einer sozial-emanzipatorischen Bildungsreform

Bildungspolitische Programme und politische Sonntagsreden kreisen aktuell vor allem um die Begriffe des „Lebenslangen Lernens“ und der „Wissensgesellschaft“. Diese werden im Regelfall ideologisch als individuelle Anforderung „eigenverantwortlicher Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit“ interpretiert. Jenseits dieser neoliberalen Instrumentalisierungen und politischer Phrasendrescherei hat die Vorstellungswelt einer „Wissensgesellschaft“ jedoch auch einen realen gesellschaftlichen Kern. Wir befinden uns im Übergang zu einer

sich globalisierenden, hochtechnologischen Produktionsweise, in welcher die Zugänge zu Wissen und wissenschaftlicher Bildung immer wichtiger werden: als individuelle und sozial-kooperative Ressource für gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Dabei ergeben sich folgende Leitgedanken für einen Umbau des extrem konservativen und sozial selektiven deutschen Bildungssystems:

- Verschiedene Bildungsangebote müssen in allen biografischen Phasen grundsätzlich zugänglich, gegenseitig durchlässig und miteinander kombinierbar sein. Dies ist gleichbedeutend mit dem Abbau finanzieller, sozialer, alters- oder geschlechtsspezifischer Ausschlussgründe.
- Eine Bildungsreform muss sich besonders auf jene Bildungsstufen konzentrieren, bei denen solche sozialen Ausschlüsse besonders stark ins Gewicht fallen: Zu fordern wären beispielsweise die Erweiterung des Zugangs zur vorschulischen Erziehung (u.a. durch Abschaffung des privaten Gebührenanteils), die Überführung des dreigliedrigen Schulsystems in einen durchgängigen integrierten Unterricht (mindestens bis zur 10. Jahrgangsstufe), der eine Kooperation in Vielfalt mit dem Gedanken der individuellen Förderung verbindet; schließlich eine deutliche soziale Öffnung der Hochschulen, sowohl durch Bildungsfördermaßnahmen als auch durch eine Ausweitung der Möglichkeiten zum Hochschulzugang, sowie das Verbot von Studiengebühren jeder Art.
- Eine entscheidende soziale Schlüsselqualifikation ist die selbstständige wissenschaftliche Urteilsfähigkeit. Die soziale Öffnung zu wissenschaftlichen Aneignungsmöglichkeiten muss daher ein integrierender Leitgedanke der Bildungsreform sein. Dies ist nicht auf eine Vermehrung der Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten zu beschränken, sondern kann ebenso eine wissenschaftliche Niveauanhebung der – traditionell nicht-akademischen – beruflichen Bildung bedeuten und/oder deren Anerkennung als Zugang zu Hochschulangeboten.

Die strategische gesellschaftliche Vision hinter diesen einzelnen

Reformschritten ist eine horizontal gegliederte Struktur gleichwertiger und gegenseitig durchlässiger Bildungsangebote – allgemeinbildend, berufspraktisch, wissenschaftlich – im Rahmen eines öffentlich verfassten und über Rechtsansprüche der Individuen regulierten Systems „Lebensbegleitenden Lernens“. Um dieses System sozial gerecht zu gestalten, muss Bildung umsonst sein und über ein progressives Steuersystem als eine der wichtigsten gesamtstaatlichen Aufgaben finanziert werden.

3.3.2 Konkrete Forderungen

3.3.2.1 Vorschulischer Bereich – Mehr als Verwahranstalten

- Bildungsprozesse von Kindern beginnen nicht erst mit dem Eintritt in die Grundschule. Gerade im vorschulischen Bereich werden oftmals entscheidende Grundlagen für weitere Teilhabemöglichkeiten am sozialen und kulturellen Leben geschaffen. Daher müssen bereits in diesem Lebensabschnitt Nachteilsausgleiche mit dem Ziel einer Integration aller Kinder in die Gesellschaft unabhängig von Geschlecht und Herkunft Prinzipien der Bildungspolitik sein. Das deutsche vorschulische System genügt diesen Ansprüchen nicht. Deshalb bedarf es eines bundesweiten Konzepts zur Definition von Bildungszielen im vorschulischen Bereich. Da Kindergärten und Kindertagesstätten auch einen Bildungsauftrag haben, muss das Bundesministerium für Bildung und Forschung zumindest mit zuständig für diesen Bereich sein.
- Zwar besteht bereits seit 1996 ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, in der Realität sind aber in den westlichen Bundesländern gerade einmal für ein Viertel aller Kinder Ganztagesplätze vorhanden.
- Durch private Beiträge und formale Einengung des Zugangs nur für Kinder mit berufstätigen Eltern werden Kinder aus ohnehin schon benachteiligten gesellschaftlichen Schichten zusätzlich benachteiligt.
- Eine Neuausrichtung der Ausbildung der Erzieherinnen und Er-

zieher im Sinne einer Qualifikation für eine Tätigkeit in Einrichtungen mit einem Bildungs- und einem Erziehungsauftrag ist dringend erforderlich. Denn momentan beinhaltet diese Qualifikation eher eine Breitbandausbildung für verschiedenste Altersgruppen und ohne relevanten Praxisanteil. Deshalb muss zum einen eine Spezialisierung des Ausbildungsprofils erfolgen und zudem der Anteil an Praktika und Praxistagen während der Ausbildung erhöht werden. In diesem Zusammenhang sollte auch eine Verlagerung der Ausbildung in die Hochschulen vollzogen werden.

3.3.2.2 Schule: Unterschiede akzeptieren – Begabungen fördern – Chancen erhöhen

- Der schulpolitische Leitgedanke der Leistungshomogenität hat sich als Fehlgriff erwiesen. Während vermeintlich schwächeren Schülerinnen und Schülern durch vorwiegend soziale Selektionsmechanismen bereits im frühen Alter die lebenslange Perspektivlosigkeit verordnet wird, erben Kinder aus Akademikerfamilien das Privileg einer weitgehend selbstbestimmten Lebensgestaltung. Diese Wirklichkeit steht dem Anspruch einer sozial-emanzipatorischen Bildungspolitik mit dem Ziel der Verbesserung der Lebenschancen aller jungen Menschen diametral entgegen. Es ist an der Zeit, endlich Abstand vom rückwärts gewandten, pseudo-elitären Leitbild der Klassengesellschaft zu nehmen und diesem auch konkrete Maßnahmen entgegenzustellen, die mit der notwendigen Entschlossenheit durchgesetzt werden.
- Der integrierte Unterricht bis mindestens zur 10. Klasse muss flächendeckend Realität werden. Die „Schule für Alle“ ist nicht konzeptionell gescheitert, sondern an der konkreten Ausgestaltung. Es ist nicht förderlich, den progressiven Ansatz des gemeinsamen Lernens in Konkurrenz zu den verkrusteten Strukturen des mehrgliedrigen Schulsystems zu stellen.
- Der Anspruch individueller Förderung jedes Kindes steht dieser Forderung nicht entgegen. Im Gegenteil haben Kinder nur in heterogenen Gruppen die Möglichkeit, ihre tatsächlichen Neigungen zu entdecken, losgelöst von den an sie – durch ihre Leistungs-

klassenzugehörigkeit determinierten – gestellten Ansprüchen. Denn Lernprozesse finden nicht nur auf fachlich-akademischer Ebene statt. Es geht nicht nur um die Förderung sozialer Kompetenzen; vielmehr muss die Übernahme gegenseitiger Verantwortung integrales Ziel einer Gesellschaft sein, die ihre Kinder zu mündigen Mitgliedern einer solidarischen Gemeinschaft erziehen will.

3.3.2.3 Berufliche Bildung

- Das Angebot an Ausbildungsplätzen muss erhöht werden. Hierzu ist eine bundesweite Ausbildungsplatzumlage nötig, die sicherstellt, dass ausbildende Betriebe nicht von nicht ausbildenden ausgenutzt werden.
- Allen (jugendlichen) Arbeitslosen, besonders denen ohne Schulabschluss, müssen Möglichkeiten aufgezeigt und gegeben werden, wie sie weitere Qualifikationen erlangen können, um ihre Situation zu verbessern. Hierzu müssen öffentliche Hilfs- und Beratungsstellen geschaffen werden.

3.3.2.4 Hochschulpolitik

- Der Hochschulzugang muss geöffnet werden. Auch Menschen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung müssen grundsätzlich die Möglichkeit bekommen, an den Hochschulen zu studieren.
- Während des Studiums dürfen keine weiteren Hürden entstehen. So müssen nach der Umstellung der Studiengänge auf die Abschlüsse Bachelor und Master alle Bachelorabsolventinnen und -absolventen das Recht haben, im Masterstudium weiter zu studieren.
- Alle Arten von Studiengebühren, auch Langzeitgebühren, festigen die soziale Selektion des Bildungssystems massiv und sind aus sozialpolitischen Gründen abzulehnen. Vor allem potenzielle Studierende aus finanziell schwächeren Familien werden sich ein Studium nicht mehr leisten können. Studiengebühren sind auch aus wirtschaftlichen Gründen abzulehnen, da sie dem Ziel entgegen-

genwirken, die Studierquote zu erhöhen. Auch bildungspolitisch sind die negativen Steuerungsmechanismen, die Studiengebühren mit sich bringen, nicht zu unterschätzen. Die Studienfachwahl und die Studiengänge werden sich zunehmend an der wirtschaftlichen Verwertbarkeit orientieren und nicht am gesellschaftlich Wünschenswerten.

- Bereits bestehende Studiengebühren müssen abgeschafft werden. Auch Masterstudiengänge müssen gebührenfrei bleiben.
- Schon heute belaufen sich die Lebenshaltungs- und Studienkosten im Durchschnitt auf 700 Euro im Monat (Dohmen/Hoi 2004). Das BAföG ermöglicht vielen Menschen überhaupt erst die Finanzierung eines Studiums. Doch besteht hier dringender Reformbedarf. So muss der Kreis der Bezieherinnen und Bezieher erweitert werden, um mehr Studierende fördern zu können. Besonders bei „Mittelschichtenfamilien“ entstehen zunehmend Probleme, da Eltern aus dieser Gruppe ihren Kindern oft kein Studium mehr finanzieren können, die Kinder aber dennoch nicht gefördert werden.
- Die Verfassten Studierendenschaften müssen erhalten und auch in Bayern und Baden-Württemberg legitimiert werden. Ihre Kompetenzen müssen auf ein allgemeinpoltisches Mandat ausgeweitet werden. Zudem sind die akademischen Gremien der Hochschulen durch paritätische Besetzungen zu demokratisieren.
- Hochschulen stehen in öffentlicher Verantwortung und müssen ausreichend finanziert werden.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Carstensen, Claus H./Siegler, Thilo (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster/New York/München/Berlin, S. 323 - 365.
- Bennhold, Martin (2005): Bertelsmann und andere Medienriesen. Nationale und internationale Interessen an Reformpolitik als einer Unterwerfungspolitik, in:

- Wernicke, Jens/Brodowski, Michael/Herwig, Rita (Hrsg.): Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft, Münster, S.61 – 79.
- Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (Hrsg., 2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg., 2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn/Berlin.
- Butterwegge, Christoph (2005): Krise und Zukunft des Sozialstaates, Wiesbaden.
- Dohmen, Dieter/Ammermüller, Andreas (2004): Private und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen, Köln.
- Dohmen, Dieter/Hoi, Michael (2004): Bildungsausgaben in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets, Köln.
- Gottschall, Karin (2002): Von Picht zu PISA – Zur Dynamik von Bildungsstaatlichkeit, Individualisierung und Vermarktlichung in der Bundesrepublik. Beitrag für den Kongressband des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 7.-11. Oktober 2002 in Leipzig. Vortrag im Plenum 13: Wissen, Bildung, Unterhaltung in Entstaatlichungsprozessen. www.bildungssoziologie.de, eingesehen am 18.12.05.
- Hachfeld, David (o.J.): Das GATS-Abkommen und die Kommerzialisierung von Bildung in der BRD. www.astafu.de/inhalte/publikationen/hopo/umbruch/gats, eingesehen am 16.12.05.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973): Zum Widerspruch im Bildungsprozeß, in: Das Argument. 1973, 80, S. 1 – 12.
- Humboldt, Wilhelm v. (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, in: Leitzmann, Albert (Hrsg., 1903): W. v. Humboldt. Gesammelte Schriften, Bd. 1, Berlin S. 99 ff.
- Klemm, Klaus (2003): Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen, in: Baumert, Jürgen u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg, S. 214 – 247.
- Loewe, Max (2005): Ein Schusterjunge wird kein Professor. Der Bundesländervergleich der PISA-Studie erteilt den Deutschen ein schlechtes Zeugnis, in: Erziehung & Wissenschaft, Heft 12/2005, S. 6-8.
- Pongratz, Ludwig A. (1995): Aufklärung und Widerstand, in: Euler, Peter/Pongratz Ludwig A. (Hrsg., 1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim, S. 11-37.

- Recht, Alexander/Himpele, Klemens (2005): Mehr Effizienz durch soziale Selektivität. Theoretisches und Politisches zur Funktion von Märkten, in: BdWi/fzs (Hrsg.): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken, Marburg, S. 72 – 75.
- Rodenstock, Randolf (2000): Chancen für Alle – Die Neue Soziale Marktwirtschaft, Köln.
- Scherrer, Christoph/Yalcin, Gülsan (2002): GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung. Unter Mitwirkung von Thomas Fritz und Sebastian Haslinger, März 2002. www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten.htm, eingesehen am 16.12.05
- Schmidt, Manfred G. (2002): Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift (PVS), Heft 1, März 2002, 43. Jahrgang, S. 3 – 19.
- Schöller, Oliver (2004): Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. Bildungstransformationen in neoliberalen Zeiten, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 137, S. 515 – 534.
- Solow, Robert (1957): Technical Change and the Aggregate Production Function, in: Review of Economics and Statistics, Bd. 39., S. 312 – 320.
- Weltbank (2000): The Quality of Growth, Oxford.
- Zinn, Karl Georg (2002): Konjunktur und Wachstum, 5., aktualisierte Auflage, Aachen.