

Wie weiter? - Politische Eckpunkte und gesellschaftliche Voraussetzungen einer Zweiten Bildungsreform

Quelle: BdWi/fzs (Hrsg.) Studienheft Bildungsfinanzierung. Marburg 2002, S. 72-75

Das Bildungssystem ist in seiner spezifischen Gliederung und Aufgabenstellung historisch eng mit der Organisation der gesellschaftlichen Arbeit verbunden. Jede Bildungspolitik transportiert daher auch bestimmte Vorstellungen über gesellschaftliche Praxis, ganz gleich, ob sie sich dessen bewußt ist oder nicht. Nur in dieser Relation wird Bildungspolitik im eigentlichen Sinne politisch. Heute befinden sich dabei insbesondere linke Ansätze in dem strategischen Dilemma, vor allem mit der Abwehr einer formalen Ökonomisierung (»Verbetriebswirtschaftlichung«) von Bildungsinstitutionen beschäftigt zu sein. Aus dieser Defensivsituation heraus wird gegen den neoliberalen Zugriff auf Schulen und Hochschulen häufig ein emphatischer Bildungsbegriff hochgehalten, welcher Bildung mit reiner Zweckenthobenheit gleichsetzt. Die berechtigte Ablehnung neoliberaler Vorstellungen von Ökonomie birgt folglich das Risiko, daß Bildung gar nicht mehr im Kontext gesellschaftlicher (Re-) Produktion gedacht wird. Auf diese Weise verliert Bildungspolitik auch ihre politische Perspektive und damit die Fähigkeit, gesellschaftliche Alternativen zum herrschenden Schlechten auch nur denken zu können. Tobias Gombert, Marc Kaulisch und Matthias Neis haben gemeinsam darüber nachgedacht, wie man aus diesem Dilemma heraus kommen kann.

Linke BildungspolitikerInnen finden sich seit Ende der 1970er Jahre zunehmend unter dem Druck, sicher geglaubte Positionen verteidigen zu müssen und dabei festzustellen, dass Konsenslinien aufbrechen oder sich zu ihren Ungunsten verschieben. Die unlängst in NRW durch das Kabinett beschlossenen Studiengebühren sind nur das letzte Beispiel. Ohnehin hat sich auch in den letzten vier Jahren rot-grüner Bundespolitik an einer zunehmend marktwirtschaftlichen Organisation des Bildungswesens, die noch von der Kohl-Regierung eingeleitet worden war, nicht viel geändert. Sie wurde lediglich »sozial abgefedert«. Dabei handelt es sich aber um eine »doppelte« Ökonomisierung.

Einerseits ist dieser Ökonomisierung eine nachgelagerte, das heißt: weniger von sozialdemokratischen und grünen BildungspolitikerInnen aktiv verfolgte Handlungsperspektive. Der ökonomische Druck leitet sich vor allem aus einer gänzlich verfehlten Steuerpolitik der Regierung Schröder (und dadurch bedingt der Bundesländer) her. Die Rolle des Staates wird so über Finanzpolitik und nicht über das Abklären und Abwägen politischer Gestaltungsinteressen definiert. Intern sind die »Regierungslinken« im Bereich der Bildungspolitik dadurch in die missliche Lage geraten, die Senkung der Staatsquote auf die partizipativen und sozialstaatlichen Institutionen der öffentlichen Bildung anwenden zu müssen und dadurch ihren eigenen bildungspolitischen Anspruch, wenn auch ohne große Gegenwehr, zu liquidieren. Die »Regierungslinken« haben so ihren Sprachschatz eines eingreifenden, sozialen Staates um die Ideologie eines schlanken, lediglich noch »aktivierenden« Staates ergänzt. Die unter SozialdemokratInnen beliebte Formel des »Forderns und Förderns« ist so ein Beispiel der Gewissensberuhigung und des Einrichtens in der neuen Großwetterlage, die zugleich – nicht nur im Bereich der Bildungspolitik – mit der Spaltung in eben jene »Regierungslinke« und nicht-

regierende »Bewegungslinke« erkaufte ist.

Andererseits wirkt nicht nur ein Sparzwang auf die Bildungspolitik, sondern dieser ist begleitet von einer Anwendung marktwirtschaftlicher Modelle auf die Bildungsinstitutionen (vor allem der Hochschulen) selbst. Die moderne Dienstleistungsuniversität à la Bertelsmann verwirklicht wirtschaftliche Steuerungs- und Anreizsysteme, Leistungsfinanzierung, sieht die Studierenden als zahlende KundInnen, die mit ihrem Studium in ihr »Humankapital« investieren. Abgeschwächt gilt das auch für die Schule (Stichwort: »Autonome Schule«) und für die ohnehin hauptsächlich durch den Markt organisierte Weiterbildung.

Diese »doppelte« Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen hat in linker Bildungspolitik - stark verkürzt - zu zwei strategischen Bewältigungsweisen geführt:

1. Die »konservativen HumanistInnen« – vor allem unter linken Studierenden vertreten – verteidigen vehement das »Allgemeingut« Bildung und damit ein freies, auf Emanzipation ausgerichtetes Bildungswesen. Dieses durchaus begründete bildungshumanistische Anliegen vermengt sich bei ihnen aber tendenziell mit konservativen Denkformen und mündet in Allianzen mit strukturkonservativen und standespolitisch orientierten HochschulvertreterInnen. So wird beispielsweise die sog. Dienstrechtsreform vielfach pauschal abgelehnt mit dem Verweis auf die diesem Konzept zugrunde liegende ökonomische Ausrichtung (Leistungsfinanzierung etc.). Gleichzeitig wird dabei jedoch vergessen, dass die herkömmliche akademische Hierarchie seit Anbeginn der Bundesrepublik eine quasi aristokratische Organisationsform an den Hochschulen bewahrt hat und dass folglich nur sehr begrenzt von einer »Demokratisierung« durch die Gremien der Gruppenhochschule ausgegangen werden kann. In den nächsten Jahren einer neuen Einstellungswelle muss dieses aristokratische Modell dringend zu Gunsten eines egalitären Systems gleichwertiger WissenschaftlerInnenstellen aufgebrochen werden. Eine in diesem Sinn nach vorne gerichtete Argumentation wird aber durch eine rein defensiv angelegte Entlarvungsstrategie gegenüber der aktuellen Dienstrechtsreform verbaut.
2. Die VertreterInnen der fortgesetzten Chancengleichheit halten an den Überlegungen der 1970er-Jahre fest, die dadurch geprägt sind, Chancengleichheit primär durch den »freien Zugang« zu den Bildungssystemen sicherstellen zu wollen. Zugleich legitimieren sie damit aber die nachfolgende Ungleichheit in der Arbeitswelt.¹ Prominenteste »regierende« Kronzeugin ist dann Edelgard Bulmahn mit ihrer Behauptung, Bildung sei *die* soziale Frage des 21. Jahrhunderts.

Beide Argumentationen haben letztendlich ein Ergebnis: Die Ausbildungsphase wird gerade in den »oberen Etagen« (Studium) weiterhin als hierarchisch strukturierte gedacht und als ein »Freiraum« zementiert, der allerdings strategisch auf unterschiedliche Ziele gerichtet ist. Bei der ersten Argumentation auf eine Phase der Freiheit (vor allem im Studium), die tendenziell ignorant ist gegenüber den Anforderungen gesellschaftlicher Reproduktion durch Bildung. Bei der zweiten Argumentation fungiert Bildung als eine einmal zugestandene Übergangsphase, ein biographisch limitierter Freiraum, der die spätere gesellschaftliche Position zu legitimieren hat.

Beide Positionen spielen mit einem verkürzten Verständnis von Ökonomie. Die ersten kritisieren berechtigt den blinden ökonomistischen Zugriff auf das Bildungssystem. Sie vergessen aber, dass es selbst in einer sozialistischen oder kommunistischen Gesellschaft eine Ökonomie geben würde und insofern ein berechtigter gesellschaftlicher Anspruch auf eine Bildung bestünde, die auch auf die Reproduktion und kritische Begleitung der gesellschaftlichen Entwicklung zielt. Die zweite Position gibt den Kern materialistischer Theoriebildung auf, indem sie eine Ungleichheit, vor allem gründend auf dem Widerspruch von gesellschaftlicher Produktivkraft (das heißt: dem Stand der

gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung) und Produktionsverhältnissen (das heißt: die Art der Produktion, die nach wie vor auf Ausbeutung, ökologischer Krise und Konflikten beruht) ausblendet. Beide Positionen verpassen eine materialistische Interpretation. Erst eine solche aber könnte Handlungsstrategien entwickeln helfen, die auch jenseits festgefahrener Konfliktrituale funktionieren und Bildung in ihrem emanzipativen wie gesellschaftlich reproduktiven Anspruch ernst nimmt.

Erste Ansatzpunkte für eine materialistische Interpretation

Was ist aber nun die Gegenperspektive für die herrschende »doppelte« Ökonomisierung? Zunächst gilt es, Bildung und Arbeit neu zusammen zu denken. Denn Bildung ist nichts anderes als Arbeit, »Arbeit an der Erkenntnis« (Adorno) und kann somit methodisch auf ähnliche Weise untersucht werden. Dabei zeigt sich (oberflächlich) eine vergleichbare Konstruktion in den Denk- und Arbeitskräftefabriken wie auch in anderen Produktionsstätten: Hier wie dort wird streng hierarchisch produziert. Hier wie dort wird von wenigen bestimmt, wie die Produktion / Bildung ablaufen und funktionieren soll. Hier wie dort werden Produkte für einen Markt hergestellt (sei es nun der Warenmarkt - z. B. neues Wissen mit Wareneigenschaften - oder für den Arbeitsmarkt im engeren Sinne). Hier wie dort schließlich wird durch Steuerungsmodelle versucht, die in die Ware gesteckte Arbeit möglichst effektiv einzusetzen (z. B. durch erhöhte Produktivität oder kürzere Ausbildungszeiten und weniger Freiräume). Betrachtet man nur diese oberflächliche Analogie, so erscheinen die gegenwärtigen »wettbewerbsorientierten« Reformen der Bildungsinstitutionen folgerichtig zu sein. Nun hat ein materialistischer Ansatz das »Problem«, diese Analogie nicht einfach bei Seite schieben zu können, sondern sie differenziert kritisieren zu müssen, um diese Kritikpunkte dann in praktische Konzepte umzusetzen. Aus dieser Analogie ergeben sich zunächst vier kritische Fragen und Ansatzpunkte:

1. Bildung ist ein notwendig individueller Vorgang, der sich nicht in der dargestellten Weise fassen lässt. Neues Wissen, das individuelle Bildung als Voraussetzung hat, entsteht nur durch partielles, also kritisches Negieren bisher bestehenden Wissens. Dazu aber bedarf es eines Freiraums des individuellen Aneignungsprozesses und der Möglichkeit zum kritischen Denken. Eine Denk- und Arbeitskräftefabrik schließt solches Effizienzdenken aus. Dann wäre es zwar zynisch möglich zu sagen, nicht jedeR müsse kritisch denken können. Gegen solcherlei Stammtischargument hilft dann wohl nur noch zu betonen, das Bildung sich nicht nur auf den ökonomischen Bereich beziehen kann, sondern als eine »subjektive Zueignung von Kultur« (Adorno) jedem und jeder zukomme.
2. Die Analogie von Arbeit und Bildung kann aber von der »Bewegungslinke« auch kritisch genutzt werden: Bei beiden geht es darum, gesellschaftliche Strategien zu erarbeiten, die die herrschenden Arbeits- und Bildungsverhältnisse auf Dauer überwinden. Zudem bedeutet es, den emanzipativen Anspruch als Vorbereitung auf die (zu verändernde!) Arbeitswelt ernst zu nehmen und in Projekte zu gießen.
3. Bei Arbeit wie bei Bildung müssen wir vor allem diskutieren, wer über ihre Organisation und ihren Nutzen bestimmt und verfügt.
4. Gerade im Studierendenbereich haben die Fragen nach dem individuellen Nutzen und den späteren Arbeitsmöglichkeiten wesentlich an Stellenwert gewonnen. Dies muss die »Bewegungslinke« aufgreifen. Die Frage ist ebenso simpel, wie schwer zu beantworten. Keine Reform ohne ReformerInnen, das heißt: Welche Akteure können gegenwärtig die TrägerInnen einer Reform sein und wie kann die »Bewegungslinke« sie für sich gewinnen?

Neue Bedingungen verändern das Akteursverhalten

Der Aufstieg und Fall einer progressiven Bildungspolitik und der entsprechenden TrägerInnen dieser Politik ist eng mit dem des aktiv-gestaltenden Staates verknüpft. Das Bildungssystem spielt dabei eine besondere Rolle, da es auf die Arbeitsmarktchancen der Menschen, auf die Qualifikationsstruktur und technologische Entwicklung der Betriebe sowie auf das kulturelle Niveau einwirkt. Der massive Ausbau von Arbeitsplätzen wirkt als Öffnung des sozialen Raums² für den Aufstieg neuer Milieus. In den 60er und 70er Jahre wurden besonders diejenigen Berufe ausgebaut, die direkt oder indirekt auf staatliche Finanzierung angewiesen sind. Gleichzeitig rekrutierten sich die Beschäftigten dieser Berufe aus Milieus, die bis dahin zwar bildungsorientiert waren, denen aber nur geringe gesellschaftliche Aufstiegschancen gewährt wurden. Um diese für die expandierenden Berufe auszubilden, war der Ausbau und die Öffnung des Bildungswesens notwendig. Damit gerieten diese Milieus in den gesellschaftlichen Blickpunkt und rebellierten v. a. kulturell gegen die bisher dominanten Milieus und damit gegen den bisherigen gesellschaftlichen Konsens.

In der heutigen Zeit kann von millionenfach wachsenden Berufszweigen und der damit verbundenen gesellschaftlichen Bewegung keine Rede sein. Die Gegenwart ist eher durch Prozesse der Schließung des sozialen Raums gekennzeichnet. Ein Beispiel dafür ist die anhaltende Forderung nach Elite-Einrichtungen im Bildungssystem. Eingeleitet wurden diese Prozesse durch die wirtschaftliche Stagnation seit Mitte der 1970er Jahre und der damit einher gehenden neuen Strategie, stärker private Akteure zur Behebung der wirtschaftlichen Schwäche einzubinden. Die neuen Leitbranchen - zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung - sind, begründet durch relativ steigende Beschäftigtenzahlen, der Medien-, der Informations-, sowie Biotechnologie-Sektor. Sie erzeugen ein anderes kulturelles Klima. Der Mehrbedarf an höher qualifizierten Beschäftigten in anderen Sektoren wird - wie unten weiter ausgeführt - durch vorhandene Bildungswege gedeckt. Es besteht daher kein direkter Anlass, die Bildungsinstitutionen weiter zu öffnen. Im Gegenteil: Der liberal-konservative Angriff auf den Staat und die damit verbundene Abnahme des öffentlich finanzierten Sektors verringert dort die Beschäftigtenzahlen und wirkt als sozialer Kahlschlag. Die Auswirkungen auf die Linke liegen zum einen in der konkreten Bedrohung der Beschäftigten in diesem Bereich, und zum anderen sinkt der Druck entsprechender Milieus auf eine Öffnung des Bildungswesens. Dementsprechend verwundert es nicht, wenn die normativ richtige Forderung nach einer solchen sozialen Öffnung keine oder nur geringe Resonanz in der Bevölkerung erzeugt.

Ein weiteres Diskussionsdefizit eines erheblichen Teils der bildungspolitisch agierenden Linken scheint in der mangelnden Analyse der Auswirkungen des Bildungsaubaus und der veränderten betrieblichen Anforderungen an die Arbeitskräfte zu liegen. So haben sich die Bildungswege stark verändert: Es zeichnet sich deutlich ab, dass in unsicheren Zeiten eine Strategie des Statuserhaltes zunimmt. So wissen wir, dass Kinder von Akademikern mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls studieren. Die Kindern von Facharbeitern müssen hingegen einen anderen Bildungsweg nehmen, um den Status der Eltern zu erreichen. Heute ist dazu i.d.R. ein Realschulabschluss, eine Fachhochschulreife und evtl. ein anschließendes Studium notwendig. Früher reichte für gewöhnlich ein Volksschulabschluss und eine Ausbildung und, je nach Karriereinteresse, die Meisterschule; zuweilen führte der Zweite Bildungsweg an die Hochschule. Damit verschiebt sich aktuell auch das Verständnis und die Funktion der einzelnen Bildungstypen: Die Fachhochschule wird verstärkt zur Ausbildungsinstitution der Facharbeiterschaft. Nicht zuletzt deshalb boomen die Fachhochschulen, und es erodiert das Duale System der beruflichen Bildung. Diese Veränderungen muss die Linke ernst nehmen.

Diese Veränderungen der Bildungswege und der Zukunftschancen sollten den Ausgangspunkt für eine Neujustierung der bildungspolitischen Strategien bilden. Dabei ist von der Entgrenzung von Arbeit, Leben und Bildung auszugehen. Diese Prozesse müssen nach der Möglichkeit einer gesellschaftspolitisch-egalitären Ausrichtung befragt und mit den Ansprüchen der abhängig Beschäftigten in ein Verhältnis gebracht werden. Gerade der aktuelle bildungspolitische Aktivismus zeigt, dass es besonders jetzt möglich und notwendig ist, die Bedingungen für den künftigen gesellschaftlichen Konsens zu beeinflussen.

Handlungsfelder und Projektideen

Versucht man aus dieser Analyse politische Handlungsfelder zu entwickeln, sind dabei zwei Ebenen zu beachten, die sich durchdringen, ohne identisch zu sein. Konzeptionell ist zentral, »Bildung« in Zusammenhang zu »Arbeit« - nicht allein i. S. von »Arbeitsmarkt«! - zu setzen. Das bedeutet - über den bloßen Verwertungsstandpunkt hinaus - den komplexen Gebrauchswert der jeweiligen Qualifikation zu gewichten: ihren umfassenden gesellschaftlichen Nutzen ebenso wie ihren persönlichen Sinn für den/die Einzelne(n).

Auf strategischer Ebene muss man wissen, gegen welche und in wessen Interessen die Projekte gestaltbar, wer also die Akteure sind. Dieser Ansatz gliedert sich wiederum in zwei Bereiche: Die »Basisstrategie« muss sich darauf konzentrieren, das linke Potential vor Ort zu bündeln. Dabei geht es eben nicht darum, zunächst die Richtung zu bestimmen und dann den »Truppen« zu erklären, warum sie in diese Richtung »marschieren« sollen. Vielmehr muss man akzeptieren, dass die Einzelnen und Gruppen im Bildungsprozess tagtäglich ihre Interessen wahrnehmen. Ihnen muss also nicht erklärt werden, warum sie nicht wissen, was sie wirklich wollen. Neben dieser Basisstrategie geht es auf der Ebene politischer Institutionen darum, Einfluss auf die Entscheidungsprozesse zu gewinnen.

Eine neue Bildungsreform nach diesem Muster kann nur als kohärentes Konzept Erfolg haben. Wir wollen das hier an einigen begrenzten, aber exemplarischen Handlungsfeldern einer solchen Bildungsreform verdeutlichen. Die Beispiele konzentrieren sich mal mehr auf die inhaltliche, mal auf die strategische Komponente, sind mal allgemeiner, mal konkreter. Sie spielen also verschiedene Aspekte eines politischen Handlungskonzeptes durch:

1. Integrative Reform der Elementarbildung:

Ein Ergebnis von PISA ist ein erneutes Aufflackern der Grundschuldebatte. Bei diesem Thema wie auch generell war PISA für die Politik kein Schock, sondern ein Vorwand, alte Positionen als neue auszugeben. Andererseits bleibt die Debatte berechtigt, angesichts der oft unterschätzten selektiven Rolle der Grundschule. Die Schnittstelle zwischen Elementarstufe und weiterführender Schule – über die am meisten diskutiert wird – ist in Deutschland sehr unterschiedlich gestaltet. Einige Bundesländer verfügen über keinerlei Übergangsphase, die meisten organisieren die Klassen 5 und 6 als Orientierungsstufe, die oft jedoch bereits organisatorisch an die weiterführende Schule angegliedert ist. Lediglich Brandenburg und Berlin verfügen über eine sechsjährige Grundschule, die allerdings im Zusammenhang mit dem schlechten Abschneiden Brandenburgs in die Kritik geraten ist. Trotzdem bietet sich hier ein Ansatzpunkt für eine integrative Schulreform, abseits der ausgetretenen Pfade der Debatte um dreigliedriges Schulsystem oder IGS. An der Hürde zwischen Grund- und weiterführender Schule – dass zeigen zahlreiche Untersuchungen – scheitern weit mehr Kinder aus bildungsfernen Milieus als später beim Übergang in die Sekundarstufe II oder gar zum Studium. Die Verlängerung der Grundschule wäre also eine wichtige Annäherung an ein sozial integratives Modell, ähnlich dem finnischen – sozusagen von unten. Dabei müssten allerdings auch die starren Lernformen geöffnet und differenziert werden. Entgegen der dumpfen aber populären

Forderung nach Leistungsdifferenzierung, steht dabei eine Differenzierung entlang von Themen und Interessen der SchülerInnen im Vordergrund. So wird der sozialen Integration der SchülerInnen in die Schule eine Integration der Schule in ihr Lebensumfeld hinzugefügt, weil Raum für Zusammenarbeit mit Akteuren aus der Stadt oder dem Stadtteil entsteht. Ein ähnlicher Ansatz wird in den Niederlanden unter dem Namen »brede school« verfolgt. Allerdings darf eine solche Schule nicht, wie tendenziell dort, als Defizitschule verstanden werden, die nur für »Benachteiligte« von Interesse ist. Kritisches und integratives Potential erreicht die Schule nur, wenn sie die Vorteile des gesellschaftlichen Querschnitts in der Grundschule betont.

2. Qualifizierungsorientierte Studienreform

Die gegenwärtige Reform des Studiums findet unter dem Stichwort »Bachelor/Master« (BaMa) statt. Die studentische Politik hat sich, in der Illusion, die Entwicklung aufhalten zu können, weitgehend diesem Prozess verweigert. Dabei bewirken die BaMa-Studiengänge noch immer nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen, paradoxerweise weil sie so viele Defizite aufweisen. Ein Großteil der über tausend BaMa-Abschlüsse in Deutschland ist schon wieder reformbedürftig. Meist liegen ihnen rein technokratische Änderungen zu Grunde. Qualitative Veränderungen des Studiums, das zeigen auch die unzureichenden Akkreditierungsverfahren, sind die Ausnahme. Zusätzlich kann entgegen den Beteuerungen keine Rede davon sein, dass sich die deutsche Reform in den europäischen Prozess eingliedern würde. Die Bologna-Erklärung und erst recht das Prager-Communiqué sprechen – wie immer man auch zu ihnen steht – eine andere Sprache, als die technokratische Umstrukturierung hierzulande. Ebenso rhetorisch blieb bisher oft das Versprechen, mehr Praxisbezug und Flexibilität in den Studienverlauf zu bringen. Aus diesen Versäumnissen erwächst die Gelegenheit, gewerkschaftliches Know-how an die Hochschulen heranzutragen. Das Wissen von Gewerkschaften über Berufsbilder und Beschäftigungsfelder kann die gerade genannten Lücken schließen. Umgekehrt wird den Studierenden, deren Bedürfnis nach einer berufsqualifizierenden Komponente des Studiums man nicht einfach als »falsches Bewusstsein« abtun kann, so auch die Bedeutung gewerkschaftlicher Ansätze deutlich. Das gilt natürlich nur, sofern die Gewerkschaft Arbeit selbst noch materialistisch, also auf den oben beschriebenen Gebauchswert bezogen, definiert. Eine funktionierende Kooperation dieser Art könnte Studierende bereits vor dem Berufseinstieg, wesentlich günstiger als zu einem späteren Zeitpunkt, für ArbeitnehmerInnenvertretung interessieren.

3. Die Übergänge zur Arbeitswelt organisieren

Vor allem die Diskussion um Studiengebühren in NRW hat im Bereich der Hochschule die Diskussionen um die Ökonomisierung des Studiums weiter verschärft. Kurzfristig sollen die Studierenden und die Sozialverbände für die Finanzierung der verheerenden Steuer- und Finanzpolitik aufkommen. Diese Politik wird mittelfristig (gerade gegen die volkswirtschaftlichen Notwendigkeiten!) nicht nur dazu führen, dass die Zahl der Studienabschlüsse rapide abnimmt. Vielmehr sind lange Studienzeiten so vor allem zu einem Problem der Arbeitsmärkte. Ökonomisch schaden die sog. Langzeitstudierenden der Gesellschaft nicht. Sie zahlen zwar nicht in die Sozialversicherungssysteme ein, erwerben aber auch keine Ansprüche an sie. Das gesellschaftlich berechnete (!) Interesse, Studienzeiten zu verkürzen, ist insofern nur dann umsetzbar, wenn Modelle des Übergangs in die Arbeitswelt geschaffen werden. Zugleich müssen Weiterbildungsmaßnahmen weit stärker öffentlich flankiert werden. Dadurch kann eine Umverteilung gesellschaftlich notwendiger Arbeit eingeleitet, mit anderen Worten: so können Arbeit und Bildung zusammengedacht werden. Neben neuen Instrumenten der Arbeitsmarktpolitik - ausdrücklich nicht denen der Hartz-Kommission - könnten hier eine *Arbeitsversicherung*³ und *Arbeitszeitverkürzung* genutzt werden, ebenso *Übergangsgesellschaften*, die sich auf die Berufsorientierungsphase des Studiums beziehen. Diese Übergangsgesellschaften sind Institutionen, welche Studierenden, die weit über die Durchschnittsdauer eines Studiums hinaus studieren, die Möglichkeit geben, dieses Studium sozial abgesichert zu beenden und gleichzeitig

eine verstärkte Berufsfeldorientierung und Beratung wahrzunehmen. Der Einstieg in eine solche Übergangsgesellschaft ist zugleich die Prüfungsanmeldung. Dafür wird ein individueller und zeitlich nach Bedarf ausgearbeiteter Abschlussplan erarbeitet. In der dort festgesetzten Zeit wird der oder die Studierende umfassend beraten und voll finanziert, um soziale Selektion zu vermeiden. In Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern und Career Services werden Angebote für eine Berufsfeldorientierung gemacht. Ein solches Modellprojekt kann ein Einstieg und eine Argumentationsgrundlage für eine voll finanzierte Ausbildung sein, wie sie in den skandinavischen Ländern zum Teil praktiziert wird. Es wird, neben diesem konkreten, noch detailliert zu diskutierenden Konzept, vor allem darauf ankommen, endlich den Einstieg in eine öffentliche Weiterbildung zu schaffen. Sie darf nicht – wie das Studienkonten-Modell der NRW Bildungsministerin Gabi Behler – lediglich diejenigen ArbeitnehmerInnen fördern, die durch ihr Studium ohnehin in ihren Arbeitsplatzchancen relativ begünstigt sind.

4. Solidarisch finanziertes und gestaltetes Weiterbildungssystem

Für Weiterbildung gelten in der politischen Diskussion dieselben Regeln wie für andere Bereiche. Mathematisch gesprochen, verhält sich die stetig steigende Zahl von Hymnen auf das »Lebenslange Lernen« antiproportional zum politischen Gestaltungswillen. Historisch bedingt wird Weiterbildung heute in Deutschland zu 70 Prozent von privaten Trägern angeboten. Eine öffentliche Regulierung dieser Angebote gibt es kaum. Das bedeutet, dass auch der Zugang zu Weiterbildung entweder auf der Initiative und dem Geldbeutel des/der Einzelnen beruht, oder dass Unternehmen für MitarbeiterInnen, bei denen es lohnend erscheint, solche Gelegenheiten organisieren. Das Ergebnis ist ein doppelter Ausschluss: Zum einen nehmen überproportional Höherqualifizierte an berufsnaher Weiterbildung teil, während geringer qualifizierte ArbeitnehmerInnen meist außen vor bleiben. In weiterer Hinsicht ausgeschlossen bleiben aber auch RentnerInnen, Personen, die Familienarbeit leisten oder andere, die dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen, denn Weiterbildung wird nur in Bezug auf Beschäftigung diskutiert. Andere europäische Länder sind hier bedeutend weiter und liefern vielversprechende Anregungen für politische Projekte. In Frankreich zum Beispiel gibt es einen nationalen Weiterbildungs-Fonds, den Unternehmen über eine Abgabe auf die Bruttolohnsumme finanzieren. Über die Verwendung der Mittel entscheiden ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen paritätisch. So ein Modell, erweitert um eine allgemeinbildende, berufsunabhängige Komponente, könnte zum einen wieder deutlich machen, dass die Unternehmen einen Nutzen von der Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen haben, also auch Verantwortung dafür tragen. Zum andern würde auch bei der Definition dessen, was förderungswerte Weiterbildung ist, eine breitere gesellschaftliche Perspektive eröffnet. Tatsächlich ist die Erweiterung des Bildungsauftrags der Hochschulen der einzige Bereich, in dem in Deutschland Weiterbildung strukturell mit dem öffentlichen Bildungssystem verknüpft wird. Motivation ist hier allerdings vor allem die Aussicht auf einen Teil der jährlich ca. 40 Milliarden Euro Weiterbildungsausgaben, der über Gebühren in die öffentlichen Kassen fließen könnte. Von einer Anstrengung, die Hochschulen weiterbildungsfähig zu machen, kann dagegen keine Rede sein. Daraus ergibt sich das Projekt, Hochschulen nicht einfach in den bestehenden Markt zu drücken, sondern Weiterbildung insgesamt neu zu gestalten. Die regionale Kooperation von Weiterbildungsträgern, also eine abgestimmte Planung und Zielsetzung ist, der institutionelle Aufhänger für eine sinnvolle Reform der Weiterbildung.

Diese vier Beispiele vermitteln einen Eindruck davon, was eine produktive und progressive Bildungspolitik zukünftig ausmachen könnte. Jede Reform beruht aber auf zwei Voraussetzungen: Die Linke muss sich ebenso von der Vorstellung verabschieden, die Gesellschaft der 70er Jahre zurückholen zu können, wie von einem idealistischen, von Arbeit und Produktion abstrahierten Bildungsverständnis.

Autoren:

Tobias Gombert, Spichernstr. 27, 48153 Münster, tobias_gombert@yahoo.de, Student, Mitglied im Juso-Landesvorstand NRW

Marc Kaulisch, Dudenstr. 36, 10965 Berlin, kaum@zedat.fu-berlin.de, Student, Mitglied im erweiterten Bundesvorstand des BdWi

Matthias Neis, Staufenstr. 20, 48145 Münster, neis@uni-muenster.de, Student

1 Vgl. dazu: Kolbe, Fritz-Ulrich; Sünger, Heinz; Timmermann, Dieter: Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung. In: dies. (Hrsg.): Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994. S. 11-33.

2 Zu den Theorien der Öffnung und Schließung des sozialen Raums, sowie zur Bedeutung von Milieus vgl.: Vester, Michael: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M. 2001.

3 Die Arbeitsversicherung ist ein Konzept der Jusos, in der Hauptsache von Benjamin Mikfeld und Jessica Wischmeier entwickelt. Dabei geht es darum, die Arbeitslosenversicherung zu einer Arbeitsversicherung umzubauen, das heißt, Arbeits-Freizeiten, Weiterbildung etc. für jedeN abzusichern und dadurch insgesamt die gesellschaftliche Arbeit gerechter zu verteilen. Vgl. genauer Mikfeld, Benjamin; Wischmeier, Jessica: Innovation, Arbeitspolitik und neues Sozialstaatsverständnis. In: spw – Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft. Nr. 102/1998. Dortmund. S. 36-40.