

Christoph Ehmann

Bildungsfinanzierung oder: Der Selbstbedienungsladen der Mittelschicht

Vorspann

Deutschland ist im Bildungsbereich nicht mehr „Weltklasse“. Schon das ist ärgerlich. Und es befriedigt nur begrenzt, darauf hinweisen zu können, dass diese Entwicklung ja schon vor Jahren oder gar Jahrzehnten absehbar war. So hatte die OECD bereits in einem „Länderexamen“ über Deutschland geurteilt: „Bildungswesen: mangelhaft“. (OECD 1973)

Das ist - und war auch damals - ärgerlich, aber mit einigen organisatorischen und finanziellen Anstrengungen in überschaubarer Zeit veränderbar. Für den Zusammenhalt einer Gesellschaft und damit für die Demokratie aber fatal ist, dass in keinem jener Ländern, mit denen wir uns gern vergleichen, wenn es um Wirtschaft, Umweltschutz, Sozialsysteme, Sport etc. geht, nach wie vor der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg so eng ist, wie in Deutschland. Denn hierfür liegen die Ursachen tiefer. Diese zu erkennen und Ansätze zur Veränderung zu beschreiben, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Die Art und Weise der Finanzierung unseres Bildungssystems ist es, von dieser These gehe ich im folgenden aus, durch die der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sichergestellt wird. Dies allein wäre es nicht wert, darüber –erneut - einen Aufsatz zu veröffentlichen. Denn über den Klassencharakter des Bildungssystems im Kapitalismus ist nicht nur von den „68ern“ – sowie vorher und nachher – Zutreffendes und nach wie vor Gültiges geschrieben worden. Worauf es aufmerksam zu machen gilt, ist die Tatsache, dass diese Finanzierungspolitik ganz wesentlich durch die Politik jener Parteien und Organisationen bewirkt wurde, die sich seit 140 und mehr Jahren für mehr soziale Gerechtigkeit engagieren und ohne die dieses Thema nicht auf die politische Agenda gekommen wäre.

Um das zu verstehen, bedarf es des Rückgriffs in die Geschichte. Das deutsche Bildungswesen konnte, so hat Ingo Richter vor rund einem Jahrzehnt zu Recht festgestellt (Richter 1991, S. 3), die vier Revolutionen und Konterrevolutionen des 20. Jahrhunderts – 1919, 1933, 1945 und 1989 – ohne wesentliche Veränderungen überstehen. Es blieb so verfasst, wie es Ende des 18./ zu Beginn des 19. Jahrhundert verfasst wurde, nämlich dreigliedrig. Und auch darin ist Deutschland unter den großen Industriestaaten einzigartig (PISA 2001, S. 425/426).

1. Bildung muss kostenlos sein

Mit der Durchsetzung der zentralisierten Staatsgewalt im 17. und 18. Jahrhundert wächst die Notwendigkeit, dass dem Herrscher eine fachlich kompetente Bürokratie zur Verfügung steht und zwar eine Bürokratie, die sich eben nicht auf Herkunft, also Adel berufen kann, sondern die in Verwaltung und Recht ausgebildet ist. Das eröffnet dem nichtadeligen Bürgertum die Chance, an der Macht

dadurch teilzuhaben, dass es Teil der Bürokratie dieser Macht wird. Und diese Teilhabe erlangte es durch Bildung und zwar durch universitäre (Berufs-)Bildung. (Hammerstein 1996, S.105ff.)

Für West- und Mitteleuropa wurden die Bildungseinrichtungen zu den zentralen Instanzen bei der Zuweisung von Berufschancen. Und um diese neuen Berufschancen für sich zu nutzen, führten die aufstiegswilligen Bürger einen Kampf gegen zwei Gegner gleichzeitig.

Zum einen ging es gegen den Adel, der sich seine Ämter immer noch kaufen konnte oder in Folge von Standesprivilegien erhielt. Dagegen half, zumindest für Stellungen, die eine akademische Ausbildung verlangten, die „vollständige Bindung der Studienzulassung an das Reifezeugnis“ durchzusetzen, was 1834 in Preußen und dann auch in Deutschland insgesamt gelang (Wolter 1987, S. 245). Dem Adel blieb das Offizierskorps.

Zum anderen mussten sie sich gegen die nachdrängenden unteren Sozialschichten schützen, denn die These von der „Überfüllung der Universitäten“ und der daraus angeblich folgenden Entwertung der akademischen Berufe war bereits seit dem Ende des 16. Jahrhundert ein Fixpunkt in der preußisch-deutschen Hochschulpolitik (Herlitz 1973, S. 32). Dagegen half, Bildung an Besitz zu binden, aber nur in Maßen, soll heißen, dass die Bürger zwar aus eigenem Vermögen zu den Bildungsaufwendungen beitragen sollten und zwar in einer solchen Höhe, dass viele nicht mehr mithalten konnten, aber dass dennoch ein Großteil der Kosten vom Staat, also von der Gesamtheit der Steuerzahler übernommen wurde. Konkret: Man musste den Erwerb des Reifezeugnisses an hohe Schulgeldzahlungen binden. Das geschah. So betrug das Schulgeld für den Besuch des Gymnasiums in Preußen im 19. Jahrhundert etwa 100 Mark im Jahr (Leschinsky/Röder 1983, S. 131). Weil aber nur ein Viertel der Bewohner Preußens mehr als 900 Mark im Jahr verdiente, reichte dieser Betrag aus, um diese Bildungseinrichtungen wenigen vorzubehalten. Der noch fehlende Teil der Kosten, rd. 50 Prozent, wurde aus dem allgemeinen Steueraufkommen erbracht (ebd. S. 483).

Nun wurde von der Arbeiterbewegung schon im Programm der „Sächsischen Volkspartei“ 1866 gefordert: „Erhebung der Volksschule zu einer aus der Staatskasse erhaltenen Staatsanstalt“ (Dowe/Klotzbach 1984, S. 165). Auf dem Gothaer Vereinigungsparteitag 1875 aber wurde daraus: „Unentgeltlicher Unterricht an allen Bildungsanstalten“ (ebd. S.181) (Hervorhebungen Ch.E.). Eine Forderung, auf die Marx in der „Kritik des Gothaer Programms“ wie folgt reagierte: „Wenn... ‚höhere‘ Unterrichtsanstalten ‚unentgeltlich‘ sind, so heißt das faktisch, den höheren Klassen ihre Erziehungskosten aus dem allgemeinen Steuersäckel bestreiten“ (Marx 1969, S. 35) – was, siehe oben, Leschinsky/Röder mit konkreten Zahlen belegt haben.

Als in der Weimarer Republik und dann vor allem in der BRD und der DDR sozialdemokratische und kommunistische Parteien Einfluss gewannen, machten sie mit diesen Forderungen ernst. In der DDR entfielen alle Schulgeldzahlungen und alle Studiengebühren; ebenso in Bremen und Hessen. In den anderen Bundesländern, wo die Mehrheitsverhältnisse nicht so eindeutig waren, wurde in den Verfassungen zumindest eine auf Abschaffung gerichtete Absichtserklärung abgegeben oder es

wurden sehr bald Schulgesetze geschaffen, die den schrittweisen Abbau von Schulgeldern vorsahen. 1961 befreite als letztes Bundesland Rheinland-Pfalz die Eltern von der Pflicht zur Zahlung von Schulgeld für ihre Realschulen und Gymnasien besuchenden Kinder (Ehmann 2003, S. 58).

Für den Besuch der Universitäten galt, einer Vereinbarung der KMK gemäß, dass 30 Prozent der Studierenden von Studiengebühren zu befreien seien. Das waren alle Stipendienempfänger und darüber hinaus jene, die von den Universitäten als „würdig“ und „bedürftig“ angesehen wurden.

Als zunächst die Schulgelder (bis 1961) und danach die Studiengebühren (bis 1970) abgeschafft wurden, profitierten davon also nur jene rd. 70 Prozent, die in Einkommensverhältnissen lebten, die oberhalb der damals als förderungsnotwendig angesehene Einkommensgrenze lagen. Man kann über solche Einkommensgrenzen streiten. Aber festzuhalten bleibt, dass es zur generellen Abschaffung der Schulgelder und Studiengebühren nicht kam, weil damit neuen sozialen Schichten der Zugang zur Bildung eröffnet werden sollte. Sondern sie wurden abgeschafft, *nachdem* neuen sozialen Schichten in Folge vorangegangener Umwälzungen der politischen Verhältnisse der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen mit Hilfe eines differenzierten Stipendien- und Förderungswesen eröffnet worden war. Weil die Barriere „Schulgeld/Studiengebühren“ *nicht mehr* ihre sozial-selektive Funktion erfüllte, lohnte es sich für die besitzenden Schichten nicht mehr, dafür zu zahlen. Diese „besserverdienenden“ Kreise, zu denen mittlerweile auch dank sozialdemokratischer Bildungspolitik der 50er und 60er Jahre die Bildungsaufsteiger gehörten – Lehrer, Angehörige der wachsenden staatlichen und kommunalen Bürokratie und der staatlichen Unternehmen Post und Bahn, Gewerkschaftsfunktionäre, etc. - verlangten nun „Gleichbehandlung“, was aber nur hieß: finanzielle Entlastung für sich. Weil man dies nicht offen sagen wollte, griffen diese Kreise die alten sozialdemokratischen Forderung auf, wonach Bildung kostenlos sein – und für sie speziell vor allem bleiben - müsse.

Dass durch diese „Gleichbehandlung“ die Chancen der einkommensschwachen Schichten in keiner Weise verbessert wurden, sondern im Gegenteil der Staat wegen wegfallender Einnahmen ärmer und deshalb weniger leistungsfähig wurde, blieb geflissentlich unerwähnt.

Welchen Beitrag der Wegfall von Studiengebühren und Schulgeldern langfristig zur Herstellung von sozialer Gerechtigkeit leistete, lässt sich am Beispiel der DDR zeigen, die hier wie eine Kontrollgruppe zur BRD genutzt werden kann. In der DDR hatten 1988 68 Prozent aller Hochschulstudenten Väter mit einem Fach- oder Hochschulabschluss. In der Gesamtbevölkerung betrug dieser Anteil in der relevanten Altersgruppe lediglich 24,6 Prozent (Lenhardt/Stock 1997, S.161)

2. Nach der Bildungsexpansion: Aufstieg durch Bildung verhindern

Die Bildungsexpansion der späten 50er und der 60er Jahre hatte in allen westlichen Industrieländern zwar die Übergänge auf die zur Hochschulreife führenden Schulen ansteigen lassen. Davon hatten auch Arbeiterkinder profitiert, deutlich mehr jedoch die Söhne und seit den 60er Jahren vor allem die

Töchter von Akademikern: In Deutschland (West) stieg der Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien zwischen 1950 und 1966 von 3,6 Prozent auf 5,7 Prozent, der Anteil der Studierenden aus Akademikerfamilien hingegen von 28,9 Prozent auf 36,6 Prozent (Köhler 1992, S.87)

Die pädagogische Forschung hatte erkannt, dass entscheidende Weichenstellungen vorher erfolgten, nämlich bereits vor dem Beginn der Schulpflicht, im Kindergarten. Wenn man „mehr Chancengleichheit“ wollte, dann musste man hier ansetzen.

Für die Bundesrepublik wurde dazu in dem bereits erwähnten OECD-Länderexamen im Jahre 1970 festgestellt:

„Es ist pure Ironie, dass das Land, das Friedrich Fröbel, den Begründer des Kindergartens hervorbrachte, es anderen Ländern wie z.B. Frankreich überlassen hat, diese so auszubauen, dass sie von den meisten oder sogar allen Kindern besucht werden können.“ (OECD 1973, S. 70)

Und die OECD-Examinatoren lieferten auch gleich die Begründung dafür, warum Kindergärten in Deutschland keine sozial fördernde Funktion erfüllen konnten:

„Außerdem sind (in Deutschland) die Eltern der Arbeiterklasse kaum in der Lage, ihre Kinder in Kindergärten zu schicken, da ... Gebühren erhoben werden.“ (ebd.)

Es waren Kritiken wie diese, die den Deutschen Bildungsrat dazu veranlassten, in seinem „Strukturplan“ 1970 die Bereitstellung von Kindergartenplätzen für alle Kinder ab drei Jahren zu fordern (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 40) und in Nordrhein-Westfalen und Bayern 1972 zur Verabschiedung von Kita-Gesetzen führten, die diese Einrichtungen als Bildungsstätten definierten und mittelfristig auch dort, wie in den Grundschulen, die Abschaffung aller Gebühren vorsahen. Mittlerweile hatten auch bildungsökonomische Untersuchungen gezeigt, dass Investitionen in die frühkindliche Erziehung im Vergleich den höchsten gesellschaftlichen, also nicht nur einen großen individuellen, Nutzen brachten (Ausführlich dazu Nagel/Jauch 2002, S. 19ff). Es sprach also, vorausgesetzt man wollte mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen, alles dafür, die frühkindliche Bildung kostenlos für alle zu machen. Denn die Kita-Gebühren erfüllten und erfüllen – anders als die Schulgelder oder die Lernmittelbeschaffung oder die Studiengebühren – tatsächlich und nachgewiesenermaßen eine sozial-selektive Funktion, wie im folgenden zu zeigen sein wird.

Nachdem in Folge der „Ölkrise“ 1973/74 die öffentlichen Haushalte in die Krise gerieten, wurde der Gedanke der Kostenfreiheit in Deutschland (West) durch die Idee der „sozialen“ Gebührenstaffelungen ersetzt: Der Kita-Beitrag richtet sich seitdem nach dem Einkommen der Eltern, eine durch das Bundesverfassungsgericht mit Urteil vom März 1998 bestätigte Regelung. Diese Regelung aber stabilisiert die Benachteiligung der unteren und die Bevorzugung der mittleren Einkommen. Denn Kita-Beiträge sind im Durchschnitt nur zu 25 % kostendeckend (Bock/Timmermann 2000, S. 197). Es wird also jeder Kita-Platz mit mindestens 75 % der Kosten subventioniert. Wovon

vor allem jene profitieren, die ihre Kinder in den Kindergarten schicken, oder genauer: schicken können oder dürfen.

So müssen die unteren Einkommen, einer Studie des DIW (DIW 2000, S.273) folgend, einen deutlich höheren Anteil des Haushaltseinkommens (4,1 %) als mittlere (3,3 %) und hohe Einkommen (2,3 %) für Kindergartenbeiträge aufbringen (Siehe auch Grafik am Ende dieses Beitrags). Da bei den unteren Einkommen der über die zur Befriedigung der unmittelbaren Lebensbedürfnisse hinausgehende Einkommensanteil sehr gering ist, wird denn auch an den Kita-Beiträgen gespart. So schicken wohl auch deshalb diese Familien ihre Kinder in deutlich geringerem Umfang, nämlich nur zu 34 Prozent, in Kindergärten als die mittleren und oberen Einkommensschichten, bei deren Kindern die Besuchsquote zwischen 42 und 47,5 % liegt. Bei den Familien im obersten Einkommensfünftel sind dann die Beiträge schon so hoch, dass sie auf öffentliche Kindergärten verzichten und eigene, private Betreuung- und Bildungsangebote suchen. Deshalb liegt die Besuchsquote hier nur bei 33 % (DIW 2000, a.a.O.). Und obwohl die unteren Einkommen weniger Beiträge zahlen müssen, ist die Netto-Subvention durch öffentliche Leistungen bei den mittleren Einkommen pro Kind deutlich höher, auch höher als bei den oberen Einkommen.

Subventionen (pro Jahr) nach Haushaltseinkommen 1996 in DM

<i>Haushaltseinkommen</i>	<i>Elternbeiträge</i>	<i>Netto-Subventionen</i>
	<i>(pro Jahr)</i>	
Untere Einkommen	400	2.200
Mittlere Einkommen	700	2.800
Hohe Einkommen	700	2.100
Insgesamt	600	2.300

Quelle: nach Kreyenfeld/Spieß/Wagner 2001, S. 94

Die Subventionierung der Kindergärten aus dem allgemeinen Steueraufkommen nutzt also vor allem den mittleren Einkommen.

In vielen Kommunen aber bedarf es der *finanziellen* „Abschreckung“ der unteren sozialen Schichten nicht. Vor allem auf dem Gebiet der alten Bundesrepublik erfüllt die Verknappung von Kita-Plätzen den gleichen Zweck: Kindern von Sozialhilfeempfängerinnen, Arbeitslosen oder Geringbeschäftigten wird mit dem Hinweis, dass sie ja „zu Hause“ wären, der Anspruch auf einen Kita-Platz verwehrt. Die Plätze gehen an Kinder von Berufstätigen, unter ihnen viele gutqualifizierte mittelständische „Doppelverdiener“. Die Bildungseinrichtung Kindergarten wird also exakt jenen verwehrt, die ihn nach allem, was wir wissen, am nötigsten hätten.

War so im Kita-Bereich bereits 1975, dem Beginn der „Knappheit“ in den öffentlichen Kassen, der Aufbruch zu mehr sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen gestoppt worden, so drohte doch gerade in den 70er Jahren der Klassenstruktur des Bildungswesens durch eine andere, genuin

sozialdemokratische Maßnahme reale Gefahr. Die SPD hatte in den Debatten um eine Neuordnung der Studienförderung 1971 durchgesetzt, dass nicht nur Studierende, sondern bereits Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe II der zur Hochschulreife führenden Vollzeitschulen unter bestimmten Voraussetzungen einen Rechtsanspruch auf Förderung erhalten sollten. Dieses „Schüler-BaföG“ gab den einkommensschwächeren Familien am Ende der Sekundarstufe I die Möglichkeit, losgelöst von kurzfristigen finanziellen Überlegungen zu entscheiden, ob sich der gute Schüler oder die gute Schülerin um einen betrieblichen Ausbildungsplatz mit einer interessanten Ausbildungsvergütung bemühen sollte oder ob er oder sie weiter zur Schule und dann zur Hochschule gehen sollten. Das Schüler-BaföG vermittelte zudem die Sicherheit, zukünftig auch Studenten-BaföG erhalten zu können. Damit wurde eine langfristige Planung möglich, die gerade für diese Einkommensschichten eher ungewöhnlich war. Rund 40 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II der zur Hochschulreife führenden Vollzeitschulen erhielten 1975 Schüler-BaföG. (Ehmann 2003, S. 86)

Damit wurde eine Steigerung des Anteils der Arbeiterkinder unter den Studierenden erreicht, die noch in den 60er Jahren für unmöglich gehalten worden war: Zwischen 1950 und 1966 war der Anteil der Arbeiterkinder unter den Studierenden von 3,6 % auf 5,7 % gestiegen. 1979 lag er bei 14 % (Köhler 1992, s. 87). Dazu hatte auch die Anhebung der Ingenieurschulen und der Höheren Wirtschaftsfachschulen zu Fachhochschulen beigetragen. Aber dieses Fünftel an der Gesamtzahl der Studierenden allein hätte eine solche Steigerung nicht bewirken können.

Dass es sich tatsächlich um eine Maßnahme handelte, mit der soziale Besitzstände ernsthaft bedroht wurden, machten die Gegner dieser Fördermaßnahme deutlich: Zu den ersten Spargesetzen der Kohl/Genscher-Regierung gehörte im Frühjahr 1983 die faktische Abschaffung des Schüler-BaföG. Man hatte es als „Moped-Geld“ apostrophiert und darin eine Benachteiligung der anderen Schüler und Schülerinnen gesehen. Nun wurde wieder „Gleichbehandlung“ aller hergestellt.

Die FDP hatte bereits seit Mitte der 70er Jahre eine Kampagne gegen Sozial-Transfers geführt und die Einsetzung einer Bundestags-Enquete-Kommission „Das Transfer-System in der Bundesrepublik Deutschland“ durchgesetzt, zu deren Aufgaben nicht zuletzt gehörte, die „Bevorzugung“ der unteren bzw. die „Benachteiligung“ der mittleren Einkommensschichten durch eben solche Sozial-Transfers zu belegen. Als der Bildungsökonom Christof Helberger 1982 seine Studie über die Einkommensentwicklung nach Schulbildung vorlegte und darin die insgesamt eher geringen Auswirkungen der öffentlichen Bildungsausgaben bei der Schaffung eines Mehr an sozialer Gerechtigkeit belegte (Helberger 1982), blieb dies ohne Folgen, weil die Regierungskoalition wechselte. Von 1982 bis 1998/99 sank der Anteil der Arbeiterkinder an den Hochschulen ebenso wie der Anteil der BaföG-Geförderten unter den Studierenden. Seit der rot-grünen Koalition steigt zumindest der Anteil der BaföG-geförderten Studierenden wieder. 2002 wurde nach einer Pressemitteilung des BMBF v. 26. März 2003 wieder jede 4. Student BaföG-gefördert.

Dass es sich dabei nicht um die Umkehr bisheriger Politik handelt, sondern nur um eine bessere Ausstattung schon privilegierter Personenkreise, zeigt die gleichzeitig praktizierte

Weiterbildungspolitik. Es ist unstrittig, dass die geringsten Arbeitsmarktchancen jene haben, die keine abgeschlossene Schul- und/oder Berufsausbildung haben (Reinberg/Walwei 2000). Es ist deshalb vorrangig, Personen ohne Abschluss zu einem solchen zu verhelfen. Die aktuelle Arbeitsmarktpolitik aber fördert vorrangig nicht längerfristige Maßnahmen, sondern Kurzzeitfortbildungen. Auch dies hat, wenn nicht ausdrücklich beabsichtigt, dennoch zur Folge, dass die Zahl auch formal gut qualifizierter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in bestimmten Altersgruppen nicht mehr steigen kann..

3. Mediokrität als bildungspolitische Zielstellung

Zu einer Wiederbelebung des Schüler-BaföG, einer der herausragenden sozial- wie bildungspolitischen Leistungen der sozialliberalen Koalition, hat sich Rot-Grün nicht entschließen können. Ebenso wenig hat es seit 1998 ernsthafte Bemühungen zur Abschaffung der Kita-Gebühren gegeben, zumindest nicht in Ländern mit roter oder grüner Beteiligung. Die deutliche Verbesserung des Studenten-BaföG seit 2000 kommt nur jenen zugute, die die sozial-selektiven finanziellen und anderen Barrieren auf dem Weg zur Hochschulreife überwunden haben. Das Verbot von Studiengebühren, also die Sicherung der besserverdienenden Schichten vor neu-alter finanzieller Belastung, wurde bundesgesetzlich festgeschrieben und gilt zumindest bis zum gegenteiligen Urteil des Bundesverfassungsgerichts.

Was ist geschehen zwischen 1970 und heute? Haben die „68er“ in Regierung und Parlament vergessen, mit welchen politischen Forderungen sie einst zum Marsch durch die Institutionen angetreten sind?

Zunächst ist festzuhalten, dass das, was mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen brachte, weit vor 1968 angedacht worden war und während der sozialliberalen Koalition von Personen realisiert wurde, die zwar mit Teilen der „68er“ sympathisierten, aber ihre Studienzeiten längst hinter sich hatten. Die Bildungspolitik der ersten Regierung Brandt konnte zwar nur gemacht werden, weil es „68“ gegeben hatte, aber sie wurde nicht von „68ern“ gemacht, sondern war, und das auch nur in Teilen, eine Aufnahme von Anregungen, die zumeist schon in den frühen 60er Jahren entwickelt worden sind. So sind die studentischen Vorstellungen zur Hochschulreform – die SDS-Denkschrift „Hochschule in der Demokratie“ und das vds-Gutachten „Studenten und die neue Universität“, aus denen der Wissenschaftsrat dann später ohne Quellenangabe abschrieb – 1961/1962 erschienen, die Gewerkschaften warben 1963/64 für den „Aufstieg durch Bildung“, die studentischen Bildungswerbungsaktionen begannen 1964/65, Dahrendorf und Picht hatten ihre Bücher und Aufsätze zum „Bürgerrecht auf Bildung“ und zur „Bildungskatastrophe“ 1965/66 veröffentlicht, die Mitglieder des Deutsche Bildungsrat wurden 1966 berufen.

Wer heute als „68er“ in der Regierung sitzt, ob Schröder oder Bulmahn, aber auch Fischer, sind Nachkommen. Sie haben von dem, was zuvor realisiert wurde, profitiert. So sollte es ja auch sein.

Nur hat sich dabei die Sichtweise dramatisch verändert. Für die Bildungsreformer der 60er Jahre war die Leitidee, dass der „Aufstieg“, das Erlangen von Führungspositionen in Staat und Gesellschaft nicht mehr von der sozialen Herkunft, sondern von der Leistung bestimmt werden sollte. Es war nicht das Leugnen von Unterschieden, sondern die Ablösung dieser Unterschiede von der sozialen Herkunft. Der Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers bezeichnete die Gesamtschule als „demokratische Leistungsschule“, in der die Leistung der Kinder und nicht der elterliche Geldbeutel zählen sollten. Dass am Ende dann Leistungsunterschiede sichtbar werden würden, blieb unbestritten. Anders hätte die Differenzierung in verschiedene Leistungsgruppen – ob nun als ABC-Kurse oder als FEGA oder noch anders bezeichnet – keinen Sinn gemacht. Auch die noch so geringfügigen Reformen im dreigliedrigen Schulsystem sollten die soziale Durchlässigkeit erhöhen, nicht aber eine Ausdifferenzierung nach Leistung verhindern.

Es ging also um eine allgemeine Anhebung des Leistungsniveaus sowohl im Durchschnitt als auch in der Spitze. Der in Folge des „Sputnik-Schocks“ ausgerufene „Wettkampf der Systeme“ zwischen Ost und West sollte in den Schulen und Hochschulen ausgefochten werden.

Diesen Wettbewerb galt es aber im nationalen Bereich zu verhindern. Denn je mehr junge Leute zu weiterführenden Schulen gingen und je mehr junge Männer und Frauen die Hochschulreife erlangten, desto mehr Konkurrenz gab es beim Zugang zu den besser bezahlten Berufen und desto größer wurde die Wahrscheinlichkeit, eben nicht zu den Wettbewerbsgewinnern und damit zu den Bestbezahlten zu gehören. Aber die Sicherheit, mit dem Abitur und einem wie auch immer abgeschlossenen Studium auch einen guten und zwar deutlich überdurchschnittlich bezahlten Lebensjob zu bekommen, war doch das, woran man sich orientiert hatte – und was für die 6,1 Prozent Abiturienten des Jahres 1960 auch galt. Würde das aber für die 11,3 Prozent des Jahres 1970, die 21,7 Prozent des Jahres 1980, die 33,5 des Jahres 1990 (BMBW 1993, S.73) oder gar für die im internationalen Vergleich (OECD 2000, S. 165) angemessenen 40, 50 und mehr Prozent im neuen Jahrhundert auch noch gelten? Wohl kaum. Es können schon sprachlogisch nicht 50 Prozent „Elite“ sein oder zur oberen der drei gleich groß geschnittenen Einkommensschichten gehören.

Aber genau dieses „Oben-Mitte-Unten“-Modell liegt dem deutschen Bildungssystem zugrunde. Ihm fehlt jegliches egalitäre Moment. Es ist auf jenes aus dem Feudalismus überkommene Drei-Klassen-System des 18. und 19. Jahrhundert festgelegt. Es ist systemwidrig, sich die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Kinder bis zum 16. Lebensjahr vorzustellen. Das Bildungssystem hat eben, wie Ingo Richter zu Recht feststellte, alle „Revolutionen und Konterrevolutionen“ nahezu unbeschadet überstanden.

Was folgt daraus? Die Bildungsexpansion hat Erwartungen geweckt und weckt sie noch heute, ob auf Grund falscher Informationen und Werbungen oder auf Grund ungenügenden Nachdenkens, kann hier zunächst offen bleiben. Auf jeden Fall können sie nicht erfüllt werden. Die Bildungsexpansion hat die Hoffnung auf einen Aufstieg in besondere Positionen – verbunden mit höherem Sozialprestige, höherem Gehalt und –vor allem - höherer sozialer Sicherheit – genährt, die aber in dem Moment, in

dem sie nicht mehr einer kleinen Zahl vorbehalten waren, eben jene Besonderheiten verloren. Es konnte sich die Bergarbeiterfamilie vor der Bergbaukrise durchaus den Bau eines Siedlungshäuschens leisten. Das konnte dann Ende der 60er Jahre der aus dem Arbeitermilieu stammende Lehrer auch. Aber auch nicht viel mehr. Was also war vom Aufstieg geblieben, wo die ersehnte und auch äußerlich sichtbare Abhebung vom Herkunftsmilieu?

Mit dem Rückgang der neu zu besetzenden Stellen im öffentlichen Bereich, insbesondere im Schulbereich seit Ende der 70er Jahre, ist die Akademikerlaufbahn unsicherer geworden. Die Übergänge in den öffentlichen Dienst, insbesondere in den Lehrerberuf haben drastisch abgenommen. Die Arbeitslosigkeit ist bei Hochschulabsolventen zwar deutlich niedriger als bei anderen Berufsgruppen, aber die Karrieren sind deutlich offener geworden. Die Gefahr, in das gerade verlassen geglaubte soziale Milieu zurückzufallen, ist zwar in der Realität nicht groß, aber als Angst weit verbreitet. Und diese Angst ist nur verständlich, wenn man davon ausgeht, dass das Schema von der – mindestens – Drei-Klassen-Gesellschaft fest in den Köpfen verhaftet ist. Und das ist bei denen, die gerade den Aufstieg geschafft haben, noch besonders präsent. In egalitären Gesellschaften kann es zu solchen Ängsten nicht kommen.

Für die Bildungspolitik ist diese Angst in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Sie führt zum einen dazu, dass der Abwehr nachdrängender möglicher Konkurrenten große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Es muss für die Zukunft geradezu verhindert werden, dass ein „Aufstieg durch Bildung“ *für andere* möglich wird. Zum anderen wird jenen, die „oben“ angekommen sind, also dort wo die 6 bis 11 Prozent aus den 50er und 60er Jahren häufig noch hingelangten, der Erfolg nicht zugestanden, weil er mit dem Eingeständnis verbunden wäre, es selbst nicht geschafft zu haben oder es schlicht nicht so gut zu können.

So kommt es zu einem Unmut in der oberen Einkommenshälfte, abzüglich der oberen 5 bis 10 Prozent, der sich in sehr konkreten bildungs- und finanzpolitischen Beschlüssen niederschlägt.

Wie dabei selbst um die Aufrechterhaltung kleinster Benachteiligungen der unteren Einkommens- und Sozialschichten und die Bewahrung von minimalen Vorteilen für die Bildungsgewinner gekämpft wird, zeigt ein jüngstes Berliner Beispiel, das nicht zuletzt deshalb so signifikant ist, weil die notwendigen Beschlüsse durch die traditionell als besonders sozialorientiert angesehenen Parteien SPD und PDS gefasst worden sind. Beide Parteien sind auch fest im öffentlichen Dienst verankert:

Die in Berlin noch relativ großzügig gehandhabte Lernmittelfreiheit stand als „Einsparmasse“ auf der „Streichliste“ des Finanzsenators. Nach dem Vorschlag des Schulsenators sollten nur noch die Kinder der Empfänger von Sozialhilfe (rd. 40.000 Kinder) und Wohngeld (rd. 43.000 Kinder) die Schulbücher kostenlos zur Ausleihe bekommen. Zusätzlich sollten den Schulen Mittel zur Verfügung gestellt werden, um einkommensschwache Familien, die nicht unter die vorgenannten Kategorien fallen, gezielt unterstützen zu können. Der Schulsenator scheiterte an der PDS und der SPD-Linken, die sich mit folgender Lösung durchsetzten: Sozialhilfe- und

Wohngeldempfänger werden weiterhin kostenlos mit Schulbüchern versorgt. Alle anderen aber müssen bis zum Betrag von 100 € die Schulbücher selbst kaufen. Erst der darüber liegende Betrag wird, dann allerdings voll, erstattet. Die Schulbücher in der Grundschule kosten, nach einer Information des Schulsenats, 44 €, in der Hauptschule liegt der Betrag bei 80 €. Erst in der Oberstufe des Gymnasiums wird der Selbstfinanzierungsbeitrag bei bis zu 340 € Bücherkosten deutlich übertroffen. Von der PDS/SPD-Regelung profitieren als vor allem die in der Regel „besserverdienenden“ Eltern dieser Schülerinnen und Schülern.

Dieses Mitnehmen von Sozialtransfers, die bei ihrer Einführung eigentlich für eine andere Einkommensgruppe gedacht waren, offenbart aber nicht nur eine hohes Maß an Selbstbedienungsmentalität in den mittleren und gehobenen Einkommenschichten. Es macht vor allem deutlich, dass dieser Gruppe nichts daran liegt, für die Bildung ihrer Kinder irgendeinen besonderen Aufwand zu treiben. Das wird daran deutlich, dass dort, wo solches Elternengagement vorliegt, wo in Familien die Prioritäten so gesetzt werden, dass Aufwendungen für Bildung Vorrang vor anderen Aufwendungen haben, diese Haltung diffamiert wird. Am Beispiel der privaten Schulen lässt sich dies gut zeigen: Diese in den Augen vieler Sozialdemokraten und Sozialisten „Hochburgen der Bourgeoisie“ wurden in der DDR erst gar nicht zugelassen und hatten über Jahre und Jahrzehnte im Westen gegen sozialdemokratisch geführte Landesregierungen zu kämpfen. So konnte erst das Bundesverfassungsgericht den Hamburger Senat nach einem jahrelangen Rechtsstreit dazu zwingen, die Waldorfschulen mit mehr als 25 Prozent Erstattung der Personalkosten zu fördern. (BverfGE, Allgemeine Sammlung, Bd. 75, S.40ff)

Es darf also nicht nur nichts kosten, sondern es darf auch niemand gesonderte Anstrengungen unternehmen, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Nur wenn man alle anderen auch auf dem gleichen, damit zwangsläufig etwas niedrigeren Leistungsstand hält, lässt sich auch die eigene Bezahlung nach BAT IV a oder A11 aufwärts ertragen.

4. Ein besonderes Feld: die Weiterbildung

Die Weiterbildung hatte zu Beginn starke emanzipatorische Aspekte, als die Idee der Aufklärung Bürgertum wie Proletariat zur Entwicklung von Möglichkeiten organisierten Lernens nach der Schulzeit anregte (Nuisl/Pehl 2000, S. 11ff). Es ging dabei auch immer um das „Nachholen“ von Bildungsabschlüssen, das seit Mitte der 70er Jahre zu eine wichtigen Aufgabenfeld der Volkshochschulen wurde (Hauptschulabschlusskurse). Diese Entwicklung fand nur wenig verschoben zu der Entfaltung der Fördermöglichkeiten nach dem Arbeitsförderungsgesetzes- AFG (1969) statt, mit dessen Hilfe der Erwerb beruflicher Bildungsabschlüsse finanziert werden konnte.

Beide Entwicklungen reagierten auf vorlaufende Veränderungen im schulischen Bereich: die deutliche Steigerung der Bildungsteilnahme junger Menschen und ihre Möglichkeiten höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, schien geeignet, jene ins berufliche Abseits zu bringen, die nur wenige Jahre älter waren, deshalb weniger schulische Möglichkeiten hatten, aber bereits zur

Finanzierung der Bildungschancen der jüngeren beitragen. Das AFG eröffnete eben diese Möglichkeit, indem es nicht nur die Kosten der Bildungsmaßnahmen finanzierte, sondern vor allem und sehr viel wichtiger den Lebensunterhalt während des – vollzeitlichen – Lernens, genannt „Unterhaltsgeld“. Gezahlt wurde dieses Unterhaltsgeld nicht nur an Personen, die bereits arbeitslos waren und nun, weil unqualifiziert, qualifiziert werden sollten, sondern vor allem an jene, die gut ausgebildet waren, (Facharbeiter, Fachangestellte) und die nun den Aufstieg wollten, zum Techniker, zum Meister, zur Fachwirtin. Es war in dieser Hinsicht unmittelbar vergleichbar mit dem „Schüler-BaföG“, das ja auch als Alternative zur Ausbildungsvergütung zu sehen war und Lernzeit finanzierte. Es förderte die Durchlässigkeit.

Auch deshalb wurde es von der christlich-liberalen Bundestagsmehrheit nicht mehr verteidigt. Im SGB III ist es nicht mehr enthalten.

Die Tendenz, Korrekturen der Bildungslaufbahn im Alter jenseits der Jugendzeit zu verunmöglichen, zumindest aber nicht mehr zu fördern, ist seit dem bildungspolitischen rollback Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre unverkennbar. Ich habe dies jüngst in einer Studie für die OECD („Adult Learning of low-educated and low skilled persons in Germany“, Veröffentlichung für 2004 vorgesehen) eingehender darstellen können. Ob es sich um Kurse für Analphabeten oder solche zum Nachholen des Hauptschulabschlusses handelt: Sobald die Altersgrenze von 25 Jahren erreicht ist, sind Teilnahmen nicht mehr aus öffentlichen Mitteln finanzierbar. Die jüngsten Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, sich auf die Finanzierung von Maßnahmen mit kurzer Dauer zu konzentrieren, geht in die gleiche Richtung: zum Nachholen von Berufsabschlüssen oder zur Umschulung in neue Berufe bedarf es längerer Weiterbildungszeiten.

Wer jedoch im Jugendalter über einen hinreichenden sozialen Hintergrund verfügte und nicht zuletzt deshalb zu Bildungserfolgen kam, der kann auch in der Weiterbildung mit weiterer öffentlich geförderter Weiterbildung rechnen. Dies zeigen die Teilnahmezahlen an Weiterbildung.

Teilnahme an Weiterbildung nach beruflicher Qualifikation 2000 in Prozent

Keine Berufsausbildung	19
Lehre/Berufsfachschule	40
Meister/andere FS	54
Hochschulabschlüsse	63

Quelle: BMBF 2003, S. 109

Genau entgegengesetzt verhält es sich mit den privaten Aufwendungen für die eigene Weiterbildung. Richard von Bardeleben hat dies für das Bundesinstitut für Berufsbildung bereits vor einem Jahrzehnt unmittelbar nach der deutschen Einigung untersucht. Aus der Untersuchung wird nur das für Deutschland West relevante Ergebnis zitiert, das sich in vielen Jahren entwickeln konnte:

Individuelle Kostenbelastung durch Weiterbildung nach beruflicher Stellung 1992 nach Refinanzierung in DM

An-/Ungelernte	1.185
Facharbeiter	1.688
Ang. m. ausführenden Tätigkeiten.	833
Ang. m. Führungsverantwortung	562
Beamte	268

Quelle: Bardeleben 1994 S.25

Auch hier wird deutlich, dass die Finanzierungsbarriere gegen den Aufstieg möglichst hoch gebaut wird, während sie für diejenigen, denen schon die längere Schul- und eine Hochschulausbildung weitgehend aus öffentlichen Mitteln finanziert wurde, mit steigendem Einkommen immer weiter gesenkt wird. Insbesondere für den Bereich des öffentlichen Dienstes wird man davon ausgehen müssen, dass hier die Weiterbildungsteilnahme deutlich niedriger läge, würden die Eigenbeiträge höher sein.

Denn nirgendwo wird mit mehr Heftigkeit für die Kostenfreiheit der Weiterbildung für die Teilnehmer gefochten. So heißt es im Diskussionspapier der tarifpolitischen Abteilung und der Abteilung Berufsbildungspolitik vom Januar 2003 zur beruflichen Weiterbildung zwar:

„An dieser Stelle ist daran zu erinnern, dass der Nutzen der beruflichen Weiterbildung nicht nur auf der Arbeitgeberseite liegt... Die Kosten der beruflichen Weiterbildung sind je nach Veranlassung und Nutzung entsprechend aufzuteilen bzw. durch Arbeitgeber und/oder Arbeitnehmer zu tragen“ (VER.DI 2003 S.6).

Wenn es jedoch konkret wird, scheint diese richtige Überlegung vergessen:

„Die Kosten der jeweiligen Weiterbildungsprogramme und die Kosten die aus der Teilnahme von Beschäftigten an externen und internen Weiterbildungsmaßnahmen sowie aus der Freistellung entstehen, trägt soweit sie nicht von Dritten übernommen werden, grundsätzlich der Arbeitgeber“ (ebd.S.8).

Ein eigenes Engagement für Weiterbildung kann auf diese Weise auch als ein Unterlaufen gewerkschaftlicher Forderungen angesehen werden. Es ist zumindest auffällig und für die generelle Einstellung der Gewerkschaft des Öffentlichen Dienstes zur Weiterbildung signifikant, dass für eine Anerkennung privater Weiterbildungsanstrengungen im Rahmen des BAT oder für einen Weiterbildungstarifvertrag, wie ihn die IG Chemie und die IG Metall kennen, in diesem Sektor keine ernsthaften Anstrengungen unternommen wurden.

5. Der Wohlfahrtsstaat für alle

In den geschilderten Beispielen aus jüngster Zeit wird das politische Denkmuster dieser mittlerweile tonangebenden Gruppierungen deutlich:

Zum einen gibt es einen stark antikapitalistischen Tonfall, der zunächst als in der Tradition der entsprechenden Parteien und Organisationen stehend angesehen werden kann. Tatsächlich reduziert

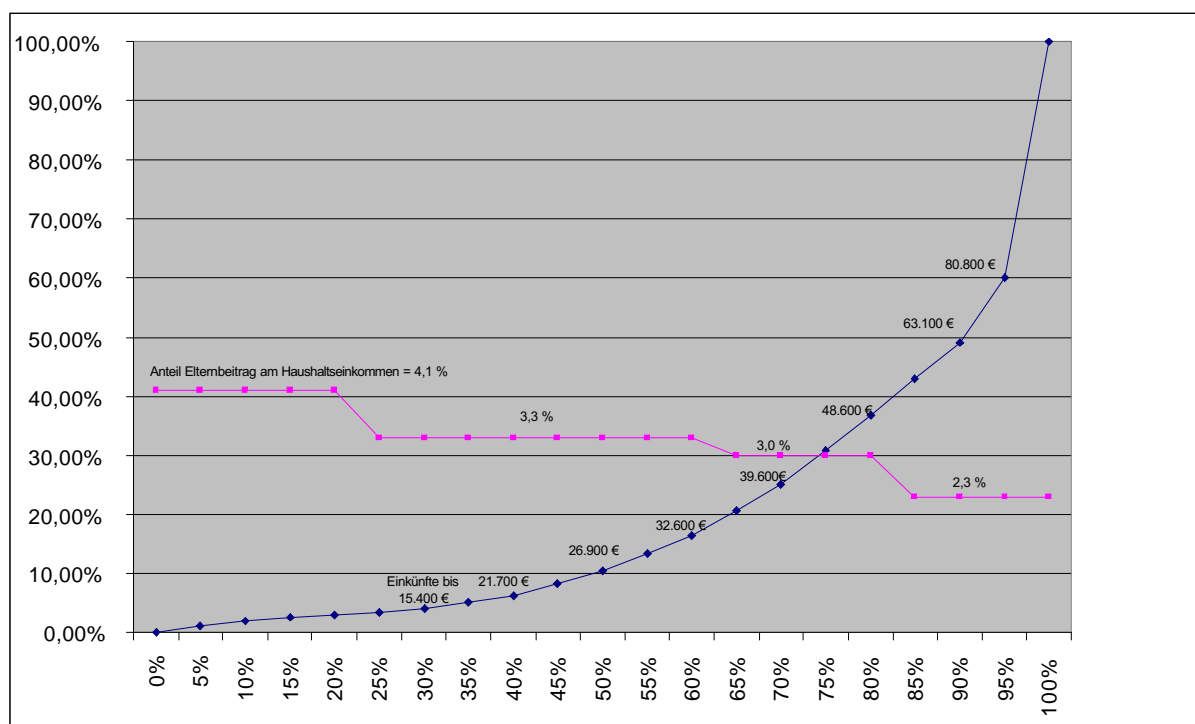
sich diese Haltung aber auf eine Aggressivität gegen die, die auf der Einkommensskala deutlich höher stehen. Denn keine dieser politischen Gruppierungen betreibt heute noch ernsthaft eine antikapitalistische, d.h. auf Umverteilung der gesellschaftlichen Ressourcen gerichtete Politik. Der nordrhein-westfälische SPD-Vorsitzende Schartau erklärte in einem FR-Interview vom 8. September 2003 im Zusammenhang mit der Debatte um die umstrittenen „Scholz-Thesen“: „Eine Umverteilung ist leistungsfremd und das kann keine Partei ernsthaft verfolgen“.

Zum zweiten praktizieren diese Parteien eine Politik der sozialen Undurchlässigkeit gegenüber „denen da unten“. Denn ihre Klientel fürchtet zum einen den eigenen sozialen Abstieg, zum anderen die neue Konkurrenz. Zwar finden sich immer wieder Aktivitäten für sozial Schwache, für Obdachlose, für Arbeitslose etc. Aber diese Aktivitäten sollen sozial beschwichtigen, nicht gesellschaftliche Verhältnisse verändern. Sie haben viel Ähnlichkeit mit den von den Kirchen des Mittelalters betriebenen Armenfürsorge. Sie sind auch ganz rasch wieder rücknehmbar, wie die jüngste Debatten um „Hartz“ und die „Agenda 2010“ zeigen. Sie zeitigen aber auch zum Teil absurde Ergebnisse, wenn z.B. eine Sozialhilfeempfängerin im Bedarfsfall vom Zahnarzt wie eine Privatpatientin versorgt und abgerechnet wird, die Kosten dafür aber von der gleichen Kommune übernommen werden, die dem Kind der Sozialhilfeempfängerin den kostenlosen Kindergartenplatz verweigert. Doch das entspricht der perversen Logik: Ersteres wirkt beruhigend, Letzteres könnte in der Zukunft für den jetzigen „neuen Mittelständler“ bzw. seinen Nachwuchs unangenehme Folgen haben.

Norbert Birnbaum hat in seinem Buch „Nach dem Fortschritt. Vorletzte Anmerkungen zum Sozialismus“ die wohlfahrtsstaatliche Politik der europäischen und us-amerikanischen sozialdemokratischen und sozialistischen Parteien analysiert, eine wohlfahrtsstaatliche Politik, die ein Anwachsen des Staatsapparat mit einer zunehmenden Zahl von Angestellten brachte und die den Gewerkschaftsmitgliedern – und den „Trittbrettfahrern“ – ein Vierteljahrhundert lang (von 1950 bis 1975) zu real deutlich steigenden Einkommen verhalf, ohne dass die Sozialtransfers gefährdet wurden. Aber mehr und mehr wurde deutlich, dass damit gleichzeitig ein Anwachsen des „konservativen“ Wählerpotentials verbunden war. Die sozialen Aufsteiger profitierten in Deutschland ebenso wie in Großbritannien, in den USA ebenso wie in Frankreich von der Politik der Umverteilung der Zuwächse, sie „hielten sich aber für etwas Besonderes. Die Konservativen versprachen ihnen spezifische Vorteile und schmeichelten so ihrem Statusbewusstsein.“ (Birnbaum 2003, S. 141). Und wurden zunehmend gewählt.

Nun versuchen gewerkschaftliche und sozialdemokratische Bildungspolitiker in Deutschland mit antikapitalistisch erscheinenden Steuervorschlägen zum einen Geld für mehr Bildung zu erlangen (Nagel/Jauch 2002, S. 231 ff), zum anderen Wahlbürger zurück zu gewinnen. Es geht um die Erhöhung der Steuern für „die Reichen“, also die Erben, die Vermögenden, die Bezieher hoher Einkommen. Dabei ist es hilfreich, sich einmal damit auseinander zu setzen, wie die Vorschläge lauten und wie die Realität ist.

Lange Jahre haben insbesondere die Parteiliberalen über den „Mittelstandsbauch“ bei der Einkommensteuer geklagt und schließlich durchgesetzt, die sich im mittleren Bereich nach oben ausbeulende Progression in eine zwischen den Prozentsätzen von rd. 20 und rd. 50 gleichmäßig ansteigende Gerade zu verwandeln. So wird der Eindruck erweckt, sie würden in ähnlich steigendem Umfang zum Steueraufkommen beitragen, während es erst nach dem Spitzensteuersatz von rd. 50 Prozent zu keiner Steigerung mehr käme. Tatsächlich aber ist der „Mittelstandsbauch“ geblieben, nun jedoch als „Hängebauch“, d.h. die gehobenen Einkommen tragen ähnlich den niedrigen Einkommen im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil deutlich unterdurchschnittlich zum Einkommensteueraufkommen bei.



Grafik: Beitrag zum Einkommensteueraufkommen (BMF 2002) und Anteil Elternbeitrag am Haushaltseinkommen (DIW 2000)

Lesehilfe:

Aufsteigende Kurve: 95 % der Steuerpflichtigen (untere Leiste) versteuerten 2002 jeweils weniger als 80.800 € und brachten damit alle zusammen 60 % der Gesamtaufkommens der Einkommensteuer auf. 50 % der Steuerpflichtigen versteuerten weniger als 26.900 € pro Jahr und brachten damit 10 % des Gesamtaufkommens der Einkommensteuer auf.

Gestufte Linie: Für das Fünftel der Haushalte mit den niedrigsten Einkommen (0 – 20 % auf der unteren Leiste) beträgt der Anteil der Kindergartenbeiträge am Haushaltseinkommen 4,1 % (hier zu besseren Darstellung mit 10 multipliziert); beim obersten Fünftel beträgt dieser Anteil 2,3 %. Die „Soziale Staffelung“ wird also nicht konsequent durchgehalten, sondern zugunsten der steigenden Einkommen verändert.

Kompensieren die oberen 8 bis 10 Prozent mit ihren Steuern die geringen Steuerzahlungen der unteren 50 Prozent, so tragen die dazwischen liegenden 40 bis 42 Prozent nicht einmal den Anteil am Einkommensteueraufkommen, den sie an der Gesamtheit der Steuerzahler stellen. Das aber heisst nicht anderes, als dass sie in weiten Bereichen Empfänger von Transfers sind. Sie haben sich an die wohlfahrtsstaatliche Nehmermentalität gewöhnt und werden alles daran setzen, auch in Zukunft mehr nehmen zu können als geben zu müssen, auch wenn sie gesamtgesellschaftlich zu den Besserverdienenden gehören.

6. Fazit

„Mittelständler“ gibt es überall in Europa, auch „neue Mittelständler“. Warum sollen sie in Deutschland mit so nachhaltiger Wirkung Entwicklungen im Bildungssystem bewirkt oder verhindert haben? Die Ursachen dafür sind nicht allein oder nicht einmal vorrangig im Bildungssystem selbst zu finden.

Die Franzosen haben nach der Großen Französischen Revolution ihr Bildungssystem verändert und die gemeinsame Erziehung aller Kinder als notwendigen Konsequenz für die Entwicklung eines demokratischen Gemeinwesens angesehen. In Frankreich gehen alle 4- bis 12-jährigen in eine gemeinsame Schule. Als England den Zweiten Weltkrieg überstanden hatte, führte die Regierung die Comprehensive Schools (Gemeinschaftsschule) auch als Ausdruck des von der gesamten Bevölkerung gemeinsam errungenen Siegs über den Faschismus ein. Beide Länder wie auch die Niederlande und andere europäischen Staaten haben eine Geschichte erfolgreicher demokratischer Revolutionen, die sie selbst gemacht haben. „Ein Volk muss seine Freiheit selbst erobern“, hatte der deutsche Jakobiner Georg Forster behauptet (Grab 1984).

Deutschland hat diese Erfahrung nicht: Weder 1918 noch 1945 wurden Demokratie und Freiheit von Deutschen „erobert“. Die Weimarer Republik hat wohl mehr Republikfeinde als –freunde. Da war zunächst die übernommene Beamtenschaft des Kaiserreichs einschließlich der Lehrkräfte. Und die Abwehr gegen alles „Gleichmacherische“ brachte die „neuen Mittelständler“ in die Nähe der NSDAP (Kühnl 1977 S. 9ff). Nach 1945 blieb der Personalkörper im Öffentlichen Dienst, vor allem aber auch in den Universitäten nahezu unverändert.

Mehr noch als diese personelle Kontinuität wirkte sich das Fehlen jener Kräfte aus, die einst die Reformen getragen hatten: Rund 200.000 Opfer des Faschismus hatten deutsche Sozialdemokraten, Kommunisten und Gewerkschafter zu beklagen. Auf den eigentlichen Verlust aber hat jüngst der in England lebende Philosoph Georges Steiner aufmerksam gemacht:

„Während meiner Deutschlandreise haben mich Deutsche sehr höflich und ängstlich gefragt, warum ihre Universitäten und wissenschaftlichen Institutionen keinen neuen Aufschwung erlebten. Ich habe mir erlaubt zu antworten: „Ich möchte Sie nicht verstimmen, aber es ist möglich, dass Zivilisationen, die alle ihre Juden umgebracht haben, nicht zu neuem Leben erwachen können. Dies war das Schicksal Spanien, das erst heute, nach 300 Jahren, wieder auflebt.“(Steiner 2004, S. 26)

So ist Deutschland das einzige europäische Land geblieben, dass sein Bildungssystem *nicht* an die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse angepasst, d.h. demokratisiert hat. Alle anderen Staaten haben als eine der ersten Maßnahmen ihr Bildungswesen entfeudalisiert, es für alle Schichten geöffnet, jedem die gleichen Chancen eingeräumt. Sie wussten, warum sie dies taten. Denn man kann nicht Demokraten in einem feudalistischen Bildungssystem ausbilden.

In Deutschland ist dieser aus der Not geborene Kompromiss – nur die Grundschule ist gemeinsam – zum geheiligten Grundsatz geworden. Als es nach 1945 möglich war, wurde nur in Berlin und Hamburg die gemeinsame Schulzeit um zwei Jahre verlängert. Es hätte bis 1975 immer wieder Möglichkeiten gegeben, diese Verlängerung auch in anderen Bundesländern durchzusetzen. Das stattdessen eingeführte Gesamtschulprogramm aber blieb im wesentlichen auf Neubaugebiete beschränkt, weil auf keinen Fall „umverteilt“, in Besitzstände eingegriffen werden sollte.

So gibt es, wie erwähnt, die Dreiklassigkeit nur in Deutschland (und der Schweiz und Lichtenstein). Und sie hatte und hat - frei nach dem richtigen Satz, dass das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimmt und der Überbau seinerseits auf das gesellschaftliche Sein zurückwirkt, - prägende Bedeutung. Während die anderen Gesellschaften ein „Oben“ und ein „Unten“ kenne und sich die Mittelschichten zuordnen müssen, gibt es in Deutschland ein durch solche Strukturen wie das dreigliedrige Bildungswesen gestützte Vorstellung einer „Mittelklasse“, die sich dann zur „tragenden Mittelschicht“ stilisiert.

Diese Gliederung des Bildungssystems stützt sich heute argumentativ natürlich nicht mehr auf den Feudalismus, sondern auf „Begabungsstufen“ oder wie es bildungsorganisatorisch heisst: auf die Herstellung homogener Lerngruppen oder lernhomogener Gruppen. Was nichts anderes heisst als dass junge Menschen ausgegrenzt, eingruppiert, sortiert werden, auch so eine Eigenart der deutschen Pädagogik. Man kann deshalb auch zutreffender davon sprechen, dass unser Bildungssystem frühzeitig selektiert. Der Begriff der „Selektion“ ist dabei durchaus zutreffend, denn die Förderung „lernhomogener Gruppen“ ist im Kern nichts anderes als die in die alltägliche Schulpraxis übersetzte Rassentheorie des 19. Jahrhunderts. Wo der Rassismus nicht, wie in Deutschland, gesiegt hat, gilt denn auch die Ausgrenzung von Schülern und Schülerinnen als zutiefst unpädagogisch, was die Förderung einzelner nicht ausschließt, jedoch deren institutionalisierte Absonderung. Kein Schultyp wächst hingegen in Deutschland so schnell wie die Sonderschule (BMBF 2002, S.57). Damit ist das deutsche Schulsystem kurz vorm Übergang in die „Viergliedrigkeit“. Statt zusammenzuführen, wird weiter gespalten.

Diese „Mittelständler“ haben schon mit Hilfe von Wahlen und Volksabstimmungen wie z.B. zur „Kooperativen Schule“ in NRW 1976 jede Umverteilung zugunsten der sozial Benachteiligten bekämpft. Sie werden dies auch, sei es mit der Methode Ronald Schill, eine ja nur scheinbar kurzlebiger „Mode“, da nicht nur die Wähler, sondern auch deren Denken von den konservativen Parteien aufgesogen wird, sei es mit der Methode Koch oder Merz in Zukunft tun. Denn, so formulierte es der Rektor der britischen Open University Sir John Daniel: „Die Hölle kennt keine solche Wut wie der Mittelstand, der sich ängstigt, Zuschüsse zu verlieren, die ärmere Bevölkerungsschichten bezahlen.“ (Daniel 1998, S. 126)

Die erste Voraussetzung für eine Veränderung dieser Verhältnisse, ist, sie zu benennen. Was hiermit versucht wurde.

Literaturangaben:

- Bardeleben, R.v. (1994):* Wer zahlt die Weiterbildung, in: Amt für Berufs- und –Weiterbildung (Hrsg.): Weiterbildung bringt Gewinn! – Wem?, Hamburg
- Birnbaum, N. (2003):* Nach dem Fortschritt, Stuttgart/ München
- BMBF (2002):* Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 2001/2002
- BMBF(2003):* Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VIII, Bonn
- BMBW (1993)* Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft : Grund- und Strukturdaten 1993/94
- BMF (2002)* Bundesministerium der Finanzen: Monatsbericht 03.2002, Bonn
- Bock, K./Timmermann,D.(2000):* Wie teuer sind unsere Kindergärten, Neuwied
- Daniel, J.(1998):* Lernen in der Zukunft ohne Grenzen – Fernlernen und Technologie, in: Diekmann, H./Schachtsiek, B.(Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung, Stuttgart, S.125 - 136
- DIW (2000)* Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Wochenbericht 18/2000, Berlin, S.269 - 276
- Deutscher Bildungsrat (1970):* Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
- Ehmann, Ch. (2003):* Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit, Bielefeld, 2. Auflage
- Grab,W. (1984):* Ein Volk muss seine Freiheit selbst erorbern. Zur Geschichte der deutschen Jakobiner, Frankfurt, Olten, Wien
- Hammerstein, N.(1996):* Die Hochschulträger, in:Rüegg,W. (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa, Band II, München, S. 105 – 138
- Helberger, Ch.(1982):* Auswirkungen öffentlicher Bildungsausgaben in der Bundesrepublik auf die Einkommensentwicklung der Ausbildungsgeneration (=Schriften zum Bericht der Transfer-Enquete-Kommission „Das Transfer-System in der BRD“, Bd. 4) Bonn
- Herlitz, H-G. (1973):* Studium als Standesprivileg, Frankfurt/Main
- Kreyenfeld,M./Spieß,K./Wagner,G. (2001):* Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung, Neuwied
- Köhler,H. (1992):* Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland. Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen (= Studien und Berichte 53, hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), Berlin
- Kühnl, Reinhard (1977):* Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten, Köln 2. Auflage
- Lenhardt,G./Stock,M. (1997):* Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR, Frankfurt/Main
- Leschinsky,A./Roeder,P. (1983):* Schule im historischen Prozess, Frankfurt/M
- Marx, K.(1969):* Kritik des Gothaer Programms, Frankfurt/M
- Nagel,B./Jauch,E (2002):* Bildungsfinanzierung in Deutschland, Kassel
- Nuissl,E./Pehl,K. (2000):* Porträt Weiterbildung Deutschland, Bielefeld
- OECD (1973):* Bildungswesen: mangelhaft, Frankfurt am Main
- OECD (2000):* Bildung auf einen Blick. Ausgabe 2000, Paris
- PISA (2001):* PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hrsg. vom Deutschen Pisa-Konsortium, Opladen
- Reinberg, A./Walwei, U. (2000):* Qualifizierungspotenziale von „Nicht-formal-Qualifizierten“, IAB-Werkstattbericht, Ausgabe Nr. 10/15.11.2000, Nürnberg

Richter, I. (1991): Das Bildungssystem in der Krise des politischen Systems, in *Recht der Jugend und des Bildungswesen*, H 1, S. 3 bis 6

Steiner, G. (2004): Vom Schicksal Europas, Georges Steiner im Gespräch mit Olivier Mongin, in: *LETTRE international* Nr. 64, S. 26 - 30

Volter, A.(1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg