

Bildungsreform und Humankapital

Rationalisierung in der Bildungspolitik

aus: vorgänge Nr. 124 (Heft 4/1993), S. 15-19

Bildungsreform ist in aller Munde. Daß sich die Facetten dieser "Erneuerungs"-maßnahmen fast ausschließlich in der Weise einer technokratischen Reform bestehender Bildungsinstitutionen artikulieren, zeigt die derzeitige Schwäche der pädagogischen Linken, die den aktuellen Versuchen einer emanzipationsfeindlichen Rationalisierung der Bildung bislang nichts entgegenzusetzen weiß. So bleibt das für die inhaltliche Grundlegung kultureller Hegemonie (Gramsci) so zentrale Feld der Bildungseinrichtungen pädagogikfremden Organisationen der Unternehmensberatung Kienbaum und soziologischen Sozialforschung überlassen. Was Pädagogik zu leisten hätte wäre, sich zu einer kritischen Instanz zu entwickeln, die die permanente Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Bildungsplanungen aufnimmt, einem neuerlichen Bildungsbankrott, der die letzten Reste pädagogischer Kriterien tilgt. Diese Instanz hätte die u.a. auch bei den Grünen verbreitete bildungsökonomische Argumentationsweise („Bildungsinvestition“, „pädagogisches Kapital“ usw. zu überwinden und Bildungsplanung pädagogisch-bildungstheoretisch zu begründen: nach Maßgabe einer emanzipativen Subjektentwicklung also und der damit korrespondierenden konstruktiven gesellschaftlichen Bewältigung der uns bedrängenden globalen Probleme.

Eine ökonomische Sichtweise auf die menschliche "Natur" existiert in Deutschland seit Anfang des Jahrhunderts, wenngleich nicht in der systematisch-wissenschaftlichen Form wie sie in den sechziger und siebziger Jahren entfaltet wurde. Ihr Gegenstand ist die bildungsvermittelte Umwandlung von Naturgaben in Humankapital: die Suche nach der bestmöglichen Transformation von schulisch herstellbarem „kulturellem Kapital“ in den Verwertungsprozeß der Gesellschaft. Im Kontext der Bildungsökonomie treten die ökonomischen Dimensionen von Bildungspolitik, Bildungsorganisation und Bildungsarbeit in das Zentrum der Bildungsplanung. Deren grundlegende Problemstellung, nämlich unter welchen Voraussetzungen Bildungswesen und Lernarbeit optimale Hersteller des gesellschaftlich notwendigen Arbeitsvermögens sind wird differenziert in Einzelfragen, von deren Beantwortung die Höhe der „Bildungsinvestitionen“ abhängt: Welche Strukturen des Bildungswesens welche Organisationsformen der Bildungseinrichtungen, welche pädagogischen Konzepte können die gesellschaftlich erwünschten Profile des menschlichen Subjektvermögens am besten und schnellsten herstellen? Wie effizient sind die organisierten Lehr- und Lernprozesse der gegenwärtigen Schulen tatsächlich, wie ist die Gesamtwirkung der in ihnen geleisteten Bildungsarbeit auf die wirtschaftliche Entwicklung (Wirtschaftswachstum), welche Auswirkungen haben spezifische bildungsreformerische Maßnahmen auf die Gesamtökonomie?

Unabhängig von politischer Couleur greifen die derzeitigen Maßnahmen staatlicher "Bildungs-"politik auf finanzielle Restriktionen im Bildungsbereich zurück, die strukturell und konzeptionell eine zukunftsgefährdende Verweigerung von Bildung einleiten werden; Ob es sich um konservativ-liberale, grün-rote, Sozialdemokratische Regierungskonstellationen handelt, gemeinsam ist ihrem politischen Krisenmanagement, daß neben den Sektoren Gesundheit und Soziales vor allem die Bildungsinstitutionen zu einer Aufbesserung der Kassen herangezogen werden. Die Anhebung der durchschnittlichen Klassengrößen, die Verkürzung der Schulzeit, die Reduzierung der wöchentlichen Unterrichtszeit, die Vergrößerung des Stundendeputates von Lehrerinnen und Lehrern, die Kürzungen in der Lehrerfort- und -weiterbildung — diese Maßnahmen kennzeichnen nur einige Teilmomente aus einer ganzen Palette bildungspolitischen Krisenmanagements. Diese politischen Steuerungsinstrumente zur "Effizienzsteigerung" des Bildungswesens und zur "Wachstumswachstbeschränkung" [1] der Ausgaben im Bildungsbereich sind vermutlich nur die Vorboten einer noch unübersehbaren Demontage des allgemeinbildenden Schulwesens. Im Kern treffen diese rationalisierenden Steuerungsmaßnahmen nicht nur die Bemühungen um eine

qualitativ hochstehende allgemeine Bildung. Sie verschärfen darüber hinaus die sozialen und pädagogischen Probleme der Kriseninstitution Schule selbst: Die ohnehin prekären Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen können in den Schulen nicht nur nicht bearbeitet werden, eingezwängt in die technokratische Schul- und Unterrichtsorganisation effizienzgesteigerter Bildungsinstitutionen, werden diese Sozialisationsprobleme sich verstärken und die soziale Grundlage der Vermittlung einer allgemeinen Bildung schlechthin gefährden. Die Ohnmacht der Lehrerinnen und Lehrer wird zementiert, ihre pädagogische Kompetenz infolge der Einengung ihres Handlungsspielraumes eingeschränkt. Die vielerorts angebotenen Mobbing-Kurse und burn-out-Seminare für zunehmend belastetes und gestreßtes Lehrpersonal werden an dieser pädagogischen Misere, die eine katastrophische Bildungspolitik beständig reproduziert, wohl kaum etwas ändern können.

Die Argumentation etablierter Bildungspolitik ist paradox: Die Bildungseinrichtungen sollen effizienter arbeiten, den veränderten Sozialisationsbedingungen möglichst gerecht werden und zudem stärker zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme (Ökologie, Multikulturalität, Frieden usw.) beitragen. Bildung soll „Investition“ für die Zukunft sein. Gleichzeitig sollen die „konsumtiven“ Ausgaben im Bildungsbereich (Scharping) kräftig zurückgeschraubt werden. In der Konsequenz nimmt die technokratische Politik die Stagnation und Regression bildungsreformerischer Bemühungen billigend in Kauf. Diese paradoxe Haltung etablierter Bildungspolitik ist Ausdruck der Widersprüche kapitalistischer Ökonomie, in die das bildungspolitische Handeln eingebettet ist. Langfristige Planungen werden durch kurzfristige Profitinteressen unterlaufen.

Unabhängig von dem Umstand, daß sich Bildungsprozesse nicht nach dem Schema inputoutput steuern lassen und Kinder und Jugendliche nicht wie Rohmaterial bearbeitbar sind, das beliebig in verwertbares „Humankapital“ umgesetzt werden kann, scheinen die Planungen gegenwärtiger Bildungspolitik auch in rein ökonomischer Sicht völlig verfehlt. So können die aktuellen Einsparungen noch nicht einmal die durch den Anstieg der SchülerInnenzahlen verursachten Kosten auch nur annähernd ausgleichen. [2] Die bereits vorhandenen Mängel (hoher Unterrichtsausfall, Streichung von Arbeitsgemeinschaften usw. werden nicht unbedingt dazu geeignet sein, die Qualität schulischer Bildung zu verbessern. Bildungsreformerische Initiativen sind im Rahmen dieser Bildungspolitik schon gar nicht vorgesehen, auch wenn die Bildungstechnokratie die Lehrerinnen und Lehrer angesichts der aufgezeigten Restriktionen zu mehr Kreativität in der Anwendung reformpädagogischer Methoden anhält, aus der Not eine Tugend machen will. Wer Bildung als „Standortfaktor“ verstanden wissen will, wie dies auch neuerlich die Bildungsgewerkschaft fordert, der muß auch die Kosten einbeziehen, die eine technokratisch verordnete Verschlinkung der Bildungsinstitutionen wie die inhaltlich ausgedünnte Bildungsarbeit in der Konsequenz wieder hervortreiben.

Schlanke Bildungsproduktion — eine bildungsgewerkschaftliche Alternative?

Die an die industriepolitische Konzeption der lean Production angelehnte, in den Bildungsgewerkschaften am meisten diskutierte Alternative zu den staatlichen bildungspolitischen Maßnahmen ist ein Modell, das als schlanke Bildungsproduktion bezeichnet werden könnte. Dieses industriesoziologisch angeregte Modell wurde im Rahmen der Bochumer Arbeitsgemeinschaft für angewandte Sozialforschung und Praxisberatung entwickelt. [3] Ausgangspunkt ist die Kritik an der tayloristischen Organisation von Schule und Unterricht. In diesem Sinne reformuliert dieser Ansatz die Kritik der historischen Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts an den pädagogischen Auswirkungen tayloristischer Produktionsprinzipien, ignoriert aber gleichzeitig eine zentrale Maxime der progressiven pädagogischen Reformbewegung: nämlich die Aufgabe, die relative Autonomie der Bildungseinrichtung gegenüber dem gesellschaftlich-ökonomischen Zugriff, der Einflußnahme »außerpädagogischer“ Mächte zu sichern.

Die Grundübel des bestehenden Bildungswesens liegen nach diesem industriesoziologischen bildungspolitischen Ansatz in der hierarchischen, zentralistischen Organisation der Bildungsgesamtverhältnisse, der fehlenden Selbständigkeit der einzelnen Schulverwaltungen, der tayloristischen Aufspaltung des Unterrichts, der fließbandartigen Vermittlung von Wissen und dem

anachronistischen Charakter der Lehrinhalte begründet. Insgesamt steht also die mangelnde Anpassungsfähigkeit der Schulen an moderne industriegesellschaftliche Entwicklungen unter Kritik. In unseren Schulen wird nach dieser Auffassung eine Bildung produziert, die den gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen, insbesondere den Prinzipien der modernen Produktion inadäquat ist. Diese erfordere jedoch weniger Fachwissen als vielmehr eine „ganzheitliche“ Bildung, die mit der Herausformung von „Schlüsselqualifikationen“ einhergehen sollte. Diese fortschrittlichere Variante gegenwärtiger Bildungsökonomie hält die umfassende Dezentralisierung und Deregulierung des Bildungswesens und der Bildungsarbeit für unerlässlich. In der Schule selbst soll die „Bildungsproduktion“ — entsprechend den Produktionssystemen der modernen Industrie (Automobilindustrie, Maschinenbau, Unterhaltungselektronik) — „ganzheitlich“, „Projektförmig“, in Gruppenarbeit und über sogenannte „Insellösungen“ vonstatten gehen. Das Konzept einer schlanken Bildungsproduktion verspricht sich von diesen Maßnahmen eine höhere Flexibilität und Produktivität des Schulsystems: kurzum eine optimale Nutzung der „Humanressourcen« [4] für den „Strukturwandel“ der Industriegesellschaften. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept einer schlanken Bildungsproduktion kann an dieser Stelle nicht stattfinden. Neben der fragwürdigen Übertragung moderner industriepolitische Konzeptionen auf den Bildungsbereich sei hier die problematische Beziehung von Schule und Gesellschaft genannt, die dieser Inselpädagogik zugrundeliegt: Die Bildungsinstitution steht unter der nicht hinterfragten Direktive, sich elastisch den Erfordernissen der modernen Industrieproduktion organisatorisch, konzeptionell und inhaltlich anzupassen. Auch Dezentralisierung und Deregulierung bieten unabsehbare Gefahren, wenn sie ohne Rücksicht auf gesamtgesellschaftliche Probleme angewendet und durchgesetzt werden. Die Vision einer Zersplitterung der Bildungslandschaft drängt sich auf, in der die Gestalt der Bildung der jeweiligen industriekapitalistischen Infrastruktur einer Region entspräche. Die Folge wäre weiterhin ein Abbau der allgemeinen Bildung, deren breite demokratische Realisierung für die emanzipative Lösung der uns bedrängenden gesellschaftlichen Probleme unverzichtbar ist. Die Möglichkeit einer in der Bildungsinstitution selbst zu initiierten Befreiung wäre auf ein Minimum heruntergeschraubt.

Kosten technokratischer Bildungsreformen

Das politische Krisenmanagement hinsichtlich einer verschlankten Neugestaltung der bestehenden Bildungsinstitutionen bietet Ansatzpunkte der Entbindung einer grundlegenden Bildungsoffensive, die sich nicht in einer technokratischen Zurechtstufung reformpädagogischer Methoden für die gegenwärtige Wirklichkeit erschöpft. Die derzeitigen massiven Restriktionen sollten genutzt werden für einen Prozeß der Gegenüberklärung in Fragen der Bildung. Von einer bildungstheoretisch-pädagogischen Argumentationsreihe her wäre eine Gegenrechnung zu erstellen, die in die „Kosten“ der bestehenden Bildungsplanungen auch den fundamentalen „Preis“ einbezieht, den die Gesellschaft für die Folgewirkungen einer verfehlten Bildungspolitik zu zahlen haben wird. Es geht also um die Übersetzung einer kritischen Bildungstheorie in eine Kritik der herrschenden Bildungstechnokratie in bildungspraktischer Absicht: Die Kosten sind zu ermitteln von der Plattform einer inhaltlichen Bestimmung der zukünftigen Aufgaben des allgemeinbildenden Schulwesens. Ohne das Problem der Schulform bzw. Fragen der äußeren Schulreform zu vernachlässigen, wie in den letzten Jahren auch von der Bildungsgewerkschaft praktiziert, käme es zunächst darauf an, Grundkriterien der Anforderungen an ein emanzipatives und demokratisches Bildungswesen zu ermitteln.

Zentraler Bezugspunkt einer bildungstheoretisch angeleiteten Bildungsoffensive ist die emanzipative Subjektbildung, die dialektisch mit einer demokratischen Gesellschaftsperspektive verknüpft ist. Schule unter diesem Anspruch ist nach Maßgabe des Grades an emanzipativen Elementen einzuschätzen, die sie den Heranwachsenden zur selbständigen Orientierung und Organisation ihrer eigenen Lebensverhältnisse zur Verfügung stellen kann. Erst eine qualitativ hochstehende Allgemeinbildung bereitet die Basis für Ausbildung, Berufsbildung, Berufswahl. Jede Begrenzung der allgemeinbildenden Aufgaben von Schule steigert die Risiken für Individuum und Gesellschaft, weil die Kriterien für selbstbestimmten Lebensentwurf

und eigeninitiale Berufswahl nicht entfaltet werden können. Eine weitere Gelenkstelle ist das Problem, daß die schulischen Bildungsprozesse die prekären Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Folge ihrer derzeitigen organisatorischen Strukturen noch krisenhaft verschärfen. In den letzten beiden Jahrzehnten hat ein dramatischer Wandel der Sozialisations- und Lebensbedingungen stattgefunden (Technisierung der Lebenswelt; Mediatisierung gesellschaftlicher Erfahrungsbereiche; Durchästhetisierung des Alltags; Veränderung familialer Sozialisationsleistungen usw.). Diese Umwälzung in den Sozialisationsbedingungen wird als „verändertes SchülerInnen Verhalten“ in der schulischen Praxis wahrgenommen: Es betrifft die Voraussetzungen der Vermittlung von Bildung und erfordert mehr Zeit und einen größeren pädagogischen Handlungsspielraum. Wer die sozialisationsbedingten Veränderungen der Bildungsvoraussetzungen nicht bildungskonzeptionell umzusetzen bereit ist, gefährdet in verantwortungsloser Weise die Bildung von Kindern und Jugendlichen endlichen und eine zukunftsorientierte Gesellschaftsentwicklung.

Vielfach wird von politischer Seite ein wesentlicher Beitrag der Bildungsinstitutionen zur Lösung gesamtgesellschaftlicher und globaler Probleme eingefordert. Die schulische Bildungsarbeit soll inter- und multikulturelles Zusammenleben pädagogisch unterstützen, beim Abbau von rassistischen und faschistoiden Einstellungen mitwirken, Bewußtseinsarbeit hinsichtlich der ökologischen Krise leisten. Sie soll innovatorisches und antizipatorisches Lernen zum Zwecke einer besseren Bewältigung globaler Probleme organisieren. Nicht zuletzt sollen die Probleme männlicher und weiblicher Sozialisation pädagogisch bearbeitet werden und in eine Neugestaltung der Geschlechterverhältnisse münden. Der Preis bildungsorganisatorischer Restriktionen und einer damit verbundenen inhaltlichen Ausdünnung der Bildungsarbeit wäre auch von diesen so zentralen Aufgaben her „in Rechnung“ zu stellen.

Ein wesentlicher Punkt ist die wachsende Brutalisierung der sozialen Lebensverhältnisse, die als Symptom immer heftig beklagt, in ihren Ursachen aber verschleiert wird. Die Zunahme der Kälteströme in diesem Land und der spezifische Beitrag der Schule in diesem Krisenkomplex ist grundlegender Bestandteil der Ermittlung der Kosten einer verfehlten Bildungs Politik. Insbe sondere wäre der Zusammenhang von Rassismus und Gewalt einerseits und schulischen Institutionen andererseits einzubeziehen, die die immer hemmungsloser sich ausbreitenden Konkurrenzdränge der industri kapitalistischen Gesellschaft in sich tragen. Indizien hierfür sind nicht nur die erschreckende Zunahme von Vandalismus und Gewalt an Schulen, sondern ebenso die rechtsextremen Ausschreitungen und Gewalttaten gegen Nicht-Deutsche.

Die aktuelle, vorzugsweise technokratisch geführte Bildungsdiskussion bietet die Chance, Bildungspolitik inhaltlich neu zu bestimmen und Ansätze linker Bildungsreform wieder stärker zu profilieren. Hier liegt ein Feld brach, das infolge der Expansion bildungsökonomischen Denkens und des Zurückdrängens emanzipativer Gesellschaftsalternativen nicht angemessen bearbeitet wurde. Doch auf dem Gebiet der Bildung wird wie in allen anderen gesellschaftlichen Schließbereichen auch, nur unmerklicher, subtiler und längerfristig über unsere Lebensbedingungen entschieden. Dieses Feld unbestellt zu lassen, können wir uns nicht leisten.

Verweise

1 So der Staatssekretär des rheinland-pfälzischen Kultusministeriums Hoffmann-Göttig auf einem Vortrag „Bildungspolitik hat weiter Vorrang“ zur Bildungspolitik der sozialliberalen Landesregierung am 16. 3.1993 in Mainz.

2 Block, R. H. Ehsmajor-Griesmann / Kl. Klemm: Perspektiven der Bildungsfinanzierung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 41, 1993, H. 1, S. 17

3 Lehner, Fr. /U. Widmaier: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen, Essen 1992

4 ebd., S. 168 ff. und 96

<https://www.humanistische-union.de/publikationen/vorgaenge/124-vorgaenge/publikation/bildungsreform-und-humankapital/>

Abgerufen am: 23.04.2024