

Christoph Ehmann/Jürgen Walter

Zur notwendigen Verbindung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung in Schule und Hochschule



Dr. Christoph Ehmann, geb. 1943 in Bielefeld, Studium der Politischen Wissenschaften, der Soziologie und des Völkerrechts in Marburg, war von 1986 bis 1994 Leiter des Amtes für Berufs- und Weiterbildung in Hamburg, von 1994 bis 1997 Staatssekretär im Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern, Mitglied im (ehem.) Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung und ist zurzeit Mitarbeiter in der „Initiative Campus Europae“.



Jürgen Walter, geb. 1945 in Münchberg/Oberfr., Ausbildung zum Maschinenschlosser und Tätigkeit in diesem Beruf, seit 1960 verschiedene gewerkschaftliche Funktionen, war seit 1982 Mitglied des geschäftsführenden Hauptvorstands der IG Chemie-Papier-Keramik und ist nach der Gründung der IG Bergbau, Chemie, Energie im Oktober 1997 im gHV für Organisation und Bildung zuständig.

PISA hat dem deutschen Schulsystem nicht nur bescheinigt, dass seine Schülerinnen und Schüler nach acht Schuljahren schlechter lesen und rechnen können als die gleichaltrigen Jugendlichen in vielen anderen Ländern. Sie sind vor allem weniger fähig, ihr theoretisches Wissen auf lebenspraktische Fragen und Probleme anzuwenden. Kurz: Sie wissen nicht, was sie mit dem Wissen anfangen können, das sie lernen sollen. Warum sollten sie es sich dann überhaupt aneignen?

Dies ist nur scheinbar ein rein schulisches Problem. Denn die Fähigkeit, auf Alltagsprobleme kompetent eingehen zu können, ist eine eminent politische, für die rationale Konfliktlösung und damit für das friedliche Zusammenleben zentrale Kompetenz. Wird sie nicht von klein auf geübt und erfahren, so sind Irrationalismen und vernunftfernen Ideologien die Zugänge zu den Köpfen leicht gemacht.

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit dessen, was und wie gelernt werden soll, ist nicht nur an die Schule zu stellen. Klaus Klemm hat jüngst in einer Gegenüberstellung der Jahrgangsan-

teile der Abiturienten mit denen der Universitätsabsolventen gezeigt, dass zwar der Anteil derjenigen am Altersjahrgang, die die Hochschulreife erwerben, in den vergangenen drei Jahrzehnten wie gewünscht nahezu verdreifacht worden ist, dass aber die Quote der erfolgreichen Universitätsabsolventen am Altersjahrgang sich nicht etwa auch verdreifacht hat, sondern zwischen 1975 und 1995 stagnierte und erst seit fünf Jahren sehr langsam steigt.¹

Und selbst die erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen gelten gemeinhin als - noch - berufsunfähig. Denn warum sonst gibt es eineinhalb- bis zweijährige Referendariate zur Eingewöhnung in die Praxis der Lehr- und Verwaltungstätigkeiten im staatlichen Bereich und in der Wirtschaft Trainee-Programme, um die „employability“ der neuen Mitarbeiter herzustellen? Schülerinnen und Studenten, die mit solchen Anforderungen konfrontiert werden, müssen den Eindruck haben, dass in Schulen oder Universitäten das wirklich Sinnvolle, das einem hilft, den Berufsalltag zu bestehen, nicht gelehrt wird. Es gilt auch nach 2000 Jahren noch, was der römische Philosoph Seneca in seinem 106. Brief beklagte: „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.“ Es waren deutsche Schulmeister, die den Satz umdrehten, wohl wissend, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler damit betrogen.

Die über rund zwei Jahrhunderte mit Zielstrebigkeit betriebene Trennung der „allgemeinen“ von der - politisch wie beruflich - nützlichen Bildung ist nicht nur politisch reaktionär, sie stellt zunehmend die Sinnhaftigkeit des bestehenden Bildungssystems selbst in Frage.

Auch diese Erkenntnis ist nicht sehr neu. So war es nicht nur der eher konservative Georg Kerschensteiner, Münchener Stadtschulrat von 1895 bis 1919 und Vorkämpfer des „Arbeitsunterrichts“, der das Anwenden des Gelernten, die Erfahrung der Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit des vermittelten Wissens als die nicht nur für das Lernen und Behalten beste und erfolgreichste Lehrmethode ansah. Auch der amerikanische Philosoph John Dewey, den die Sozialisten als Sympathisanten für sich beanspruchen konnten und dessen pädagogisches Konzept am knappsten in der Verballhornung „Learning by Deweying“ (statt doing) zum Ausdruck kommt, wusste, dass das Lernen durch und für Erfahrung eine zutiefst menschliche, ja die dem Menschen eigentlich gemäße Form der Aneignung der Welt und des Wissens über sie ist.²

Warum aber wird seit Jahrzehnten nicht so unterrichtet? Warum werden Kinder und Jugendliche immer länger zur „allgemein bildenden“ Schule geschickt und in pädagogischen Schutzräumen aufbewahrt? Warum werden alle Anstrengungen unternommen, junge Menschen bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht von jeglicher alltagsrelevanten Tätigkeit fern zu halten? Warum wurden alle praxisnahen Fächer (Buchhaltung, Maschinenschreiben) schon in den 1960er-Jahren aus dem Unterrichtsangebot der Realschulen herausgenommen? Warum wurden die Studienordnungen mit zusätzlichen Semesterwochenstunden für Seminare und Vorlesungen überfüllt, anstatt mit Praxisphasen angereichert zu werden?

Die Entfernung des Lernens von der Praxis

Die Veränderung schulischer Lehrpläne: Die vergangenen 200 Jahre deutscher Bildungspolitik waren und sind von dem Kampf der „zwei Linien“ bestimmt - jener, die das Schwerge-

1 Klaus Klemm/Michael Weegen, Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot, in: H-G.Rolff u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11, Weinheim und München 2000, S. 129-150, S. 136.

2 John Dewey, Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart 1986.

wicht auf die freie Geistesbildung legt, und jener, die die Anwendungsorientierung jeglicher Ausbildung in den Vordergrund stellt. Ob es sich um die Etablierung der Technischen Hochschulen neben den Universitäten, der Fachschulen neben den allgemein bildenden Schulen, der Realgymnasien neben den Altsprachlichen Gymnasien handelte: immer ging es um den Kampf, ob an junge Menschen ausschließlich das „Wahre, Schöne, Gute“ zu vermitteln sei oder vielleicht doch auch etwas, das auf das Leben nach der Ausbildung und die Erwerbstätigkeit vorbereiten könnte. In dieser krassen Gegenüberstellung galt dies anfänglich zwar nur für die Gymnasien, während die Kinder in der Volksschule eher nützliche Sachen machen sollten, also neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Handarbeit und technisches Werken, und statt einer intellektuell-geistigen eher eine geistliche Bildung erhielten. Doch je mehr das Gymnasium nicht mehr nur 2 bis 3 Prozent der Bevölkerung vorbehalten blieb, sondern zum Leitbild des gesamten Bildungswesens wurde, desto stärker schlug auch dessen Lehrkanon auf die anderen Schulformen durch.³

Nun ist es auch in Deutschland nicht so, als ob in den Bildungsinstitutionen Modelle der Verbindung von Arbeiten und Lernen überhaupt nicht praktiziert würden. Im Gegenteil: Wo Bildung und Erziehung zur hohen Kunst werden, wo in der Arbeit mit sozial schwierigen und benachteiligten Kindern und Jugendlichen von Pädagogen besonders großes Können verlangt wird, genau dort gehört die Verbindung von Lernen und produktiver Arbeit zur mittlerweile selbstverständlichen Praxis.⁴ Solche Projekte werden aber zumeist nicht in der Schule, sondern in der Jugendhilfe angesiedelt, weil die Möglichkeit zur Teilnahme an produktiver Arbeit gemäß den Kinderarbeitsschutzregelungen nur mit Jugendlichen realisiert werden kann, die über 15 Jahre alt sind.

Die „problematischen“ Jugendlichen werden jedoch immer jünger. So beginnen z.B. Schulschwänzer heute bereits mit etwa 10 Jahren ihre Karrieren, die nicht selten im Knast enden. Sinnvoll wäre es deshalb, mit der Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen auch schon vor dem 10. Lebensjahr anzusetzen und so möglicherweise zu verhindern, dass eine durch Lernunlust und Schulabneigung forcierte Gefährdung junger Menschen überhaupt erst eintritt.

Die Beschreibung der heute nach wie vor vorrangigen Zielgruppe so gearteter Bildungsangebote ist bereits die Erklärung dafür, warum diese Methode nur für Sonderfälle reserviert wird, eben für jene, die gern als „eher praktisch begabt“ bezeichnet werden. „Praktische Begabung“ hat seit Jahrhunderten den Beigeschmack, nur etwas für „geistig Minderbemittelte“ zu sein. Damit aber ist dieses Bildungskonzept gegen die Verwendung in allen anderen Bildungszusammenhängen gefeit: Weil es bei Jugendlichen mit wie auch immer verursachten Lernschwierigkeiten gute Resultate zu erzielen in der Lage ist, gilt es als Bildungskonzept für Lernschwache. Womit es sich sozusagen von selbst verbietet, auch nur Elemente eines solchen Lernkonzepts für die Ausbildung von „normalen“ Schülerinnen und Schülern, geschweige denn für die der zukünftigen „Elite des deutschen Volkes“ zu nutzen. Folgerichtig dürfen im Lehrkanon des traditionellen Gymnasiums und anderer möglicherweise zur Hochschulreife führender Schulen berufspraktische Fächer keinen Platz finden, geschweige denn darf eine Verbindung zur Berufspraxis gesucht werden: Methodenwahl als Mittel zur Vertiefung der schichtenspezifischen Spaltung der Gesellschaft.

3 Deutscher Bildungsrat 1975, S. 228ff.

4 Elke Schreiber/Kerstin Schreier (Hrsg.), *Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen: Preisträger des Wettbewerbs „Fit für Leben und Arbeit“*, München 2000.

Und wo die Möglichkeit bestand, den berufspraktischen Kenntnissen einen Wert bei der Zulassung zum Hochschulstudium zuzuerkennen, wurde diese drastisch beschränkt: Bevor 1970/71 in Westdeutschland die Fachoberschule gemeinsam mit der Fachhochschule eingeführt wurde, bereitete man sich auf den Besuch der Vorgängereinrichtungen, der Ingenieurakademien und Höheren Wirtschaftsfachschulen, in einer dreijährigen betrieblichen Ausbildung (als Hauptschulabsolvent) oder einem zweijährigen betrieblichen Praktikum (als Besitzer eines Zeugnisses der Mittleren Reife) vor. Die Fachoberschule hat also die fachpraktische, betriebliche, erfahrungsgeleitete Vorbereitung drastisch reduziert, wenn es auch nicht gelang, sie gänzlich zu verbieten.

Ein Versuch, dieser „Spaltung durch Bildung“ gegenzusteuern, war der Vorschlag, das Fach „Arbeitslehre“ und zwar in allen Schulformen, also auch im Gymnasium, zu etablieren. Doch kaum eine Anregung ist so daneben gegangen. Das Fach Arbeitslehre, 1964 vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gefordert, ist in keinem westdeutschen Bundesland als verbindliches gymnasiales Lehrfach eingeführt worden. Auch als universitäres Studienfach spielt es kaum eine Rolle. Der wichtigste Grund dafür ist ein politischer: der Antikommunismus des 20. Jahrhunderts. „Arbeitslehre“ war in den Augen vieler Philologen nichts anderes als das, was im kommunistischen Machtbereich „polytechnische Bildung“ hieß. Das allein reichte schon, um dieses Fach im Westen verdächtig zu machen. Vor allem die enge Verbindung zu den Betrieben, die Mitarbeit in der Produktion, das Kennenlernen der Arbeit von unten sollte den zukünftigen Führungskräften auf jeden Fall erspart, vielleicht auch verwehrt werden.

„Arbeitslehre“ wurde, selbst in den Haupt- und Realschulen, zu einem Schulfach, in dem über Arbeit geredet wird und zwar von Menschen - Lehrern wie Schülern -, die von produktiver Arbeit in der gewerblichen Wirtschaft, in der industriellen Produktion oder im Handel eher weniger und nur ausnahmsweise Ahnung haben. Eine Betriebsnähe stellt sich im Allgemeinen lediglich dadurch her, dass im Rahmen dieses Faches Betriebsbesuche und Betriebspraktika organisiert und gemeinsam mit der Arbeitsverwaltung berufsorientierende Angebote gemacht werden - mit sehr unterschiedlichem Erfolg.⁵

Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung?: Was für die Schule gilt, gilt in noch sehr viel stärkerer Weise für die nach einer kurzen Phase der Demokratisierung nun wieder professoral bestimmten und ministerialbürokratisch gelenkten *Universitäten*. „Der Streit der Fakultäten“ - zwischen jenen, die sich an der Wahrheit und jenen, die sich an der Nützlichkeit orientieren - gehört seit Immanuel Kants gleichnamiger Schrift (1794) ebenso zum Grundwissen der „Verteidiger“ der universitas wie Friedrich Schillers Jenenser Antrittsvorlesung „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ (1789). Schiller wie Kant ging es um die Aufwertung der bis dato „unteren“ philosophischen Fakultät gegenüber den drei „oberen“ Medizin, Jurisprudenz und Theologie, die nicht zuletzt deshalb „obere“ Fakultäten waren, weil sie für Berufe ausbildeten, die philosophische jedoch – noch - nicht. Diese „unnütze“ Stellung machte sie, so ihre Protagonisten, zur geeigneten Instanz, um als unabhängige, nur der Vernunft verpflichtete Kritikerin sowohl der anderen Fakultäten als auch der Gesellschaft in Erscheinung treten zu können. Als sie dann im 19. Jahrhundert die Gymnasiallehrerausbildung, also die Ausbildung für den neben Militär und Polizei obligatorischen Beruf par excellence zugewiesen bekam, wurde sie zwar die in der Regel

5 Christoph Ehmann, Berufswahlorientierung von Jugendlichen - Zwischen Polytechnik und Arbeitslehre, in: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen Brandenburg, Reformbedarf in der beruflichen Bildung, Potsdam 1998, S. 45-50, S. 45.

größte Fakultät und damit für die meisten Studentinnen und Studenten zur wichtigsten beruflichen Qualifizierungsinstanz. Ihre Ideologie, allein der Vernunft und nicht irgendwelchem „Brotstudium“ verpflichtet zu sein, pflegte sie aber weiterhin. Und geriet damit zwangsläufig in Widerspruch zu den Universitätsnutzern.

Als Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre, also vor einer Generation, gewerkschaftlich organisierte Studenten forderten, endlich anzuerkennen, dass das Studium zu einer „wissenschaftlichen Orientierung im *Handeln*“⁶ führen solle und als „wissenschaftliche *Berufsausbildung*“ anzusehen sei, und zwar als Ausbildung für einen Beruf, den die Studierenden *außerhalb* der Universität auszuüben beabsichtigten, und dass diese Ausbildung dementsprechend ausgestaltet sein müsse, also mit Bezug auf die zukünftigen Arbeitsplätze und Arbeitgeber, bildete sich rasch eine seltsame Koalition aus revolutionären, konservativen und bürokratischen Geistern.

Die damaligen „revolutionären“ Kräfte sahen in einer solchen Funktionalisierung des Studiums eine „Auslieferung der Wissenschaft an das Kapital“.⁷

Die Mehrheit der damaligen Hochschullehrer, vereinigt in den juristischen und philosophischen Fakultäten, fühlte sich von jeder Anforderung an eine berufsbezogene Lehre frei: Die anwendungsbezogenen Teile der Ausbildung haben nach weiterhin vorherrschender, wenn auch nicht mehr alleiniger Auffassung in den Referendariaten, vor allem also nach dem Studium stattzufinden. Eine Neuinterpretation des Zwecks eines Studiums würde zudem bedeuten, dass dann Arbeitgeber und Gewerkschaften nicht nur ein gewichtiges Wort mitreden, sondern letztlich die Inhalte und Anforderungen der Berufsausbildung aushandeln würden, in Abstimmung mit dem Bund und den Ländern - und dass sie, die Hochschullehrer, sich irgendwann zumindest einmal würden fragen lassen müssen, welchen „praktischen Nährwert“ ihre Lehre und ihre Forschung denn habe, eine bis dato nur in den Naturwissenschaften und den Technikbereichen nicht ungewöhnliche Frage. Wie in allen vergleichbaren Demokratisierungsbemühungen sah die Mehrheit der Hochschullehrer auch darin eine Gefahr für die „Freiheit von Forschung und Lehre“.

Um ihren Einfluss fürchteten aber auch die gerade personell aufgestockten Hochschulabteilungen in den Wissenschaftsministerien. Die Rahmenvereinbarung über die Diplomprüfungsordnung zwischen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) hatte nicht nur noch einmal in Erinnerung gerufen, dass die von den Universitäten verliehenen Grade erst durch ihre staatliche Akkreditierung ihren Gebrauchswert erhielten. Ihre Machtstellung erhielt die Ministerialbürokratie, weil sie mit der Überwachung der Festlegungen in dieser Rahmenvereinbarung beauftragt und ihr damit ein bis dato nicht bekannter Einfluss auf die inneren Vorgänge in den Universitäten eingeräumt worden war.

Nun konnte man Anfang der 1970er-Jahre noch sagen, dass für die Hochschulabsolventen vor allem der Staat selbst der spätere Arbeitgeber sein würde und dass deshalb auch alle berufsrelevanten Regelungen sinnvollerweise durch eben diesen späteren Arbeitgeber bzw. seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter getroffen, zumindest aber abgesegnet werden müssten. Denn noch 1975 waren allein 54,5 Prozent aller Universitätsexamina (ohne Promotionen) Lehramtsprüfungen.⁸ Zusammen mit den angehenden Staatskirchendienern, Ver-

6 Jürgen Habermas, Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Stephan Leibfried (Hrsg.), *Wider die Untertanenfabrik*, Köln 1967, S. 10-24.

7 Friedhelm Nyssen, Die gesellschaftspolitischen Implikationen der geplanten „Neuordnung des Studiums“, in: Leibfried, *Untertanenfabrik*, S. 97-111.

8 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Grund- und Strukturdaten, Bonn 2000/2001, S. 216.

waltungsjuristen, Richtern und Staatsanwälten, aber auch den Ingenieuren bei Bahn und Post wurden fast 80 Prozent der Universitätsabsolventen für einen Job beim Staat oder einer staatlichen Einrichtung ausgebildet.

Doch nur anderthalb Jahrzehnte später, 1991, machten die Lehramtsprüfungen nur noch 12 Prozent aller Universitätsexamina aus.⁹ Und auch die Juristen fanden nicht mehr vorrangig eine Beschäftigung beim Staat. Hinzu kam, dass der Anteil der Fachhochschulabsolventen, die ohnehin überwiegend in die private Wirtschaft wechselten, deutlich gestiegen war und schließlich große Staatsbetriebe nach 100 bis 150 Jahren unter staatlicher Leitung nun privatisiert worden waren oder kurz vor der Privatisierung standen. Der größte Teil waren also nunmehr Abschlüsse, die zu Tätigkeiten in Wirtschaft und Verbänden führen mussten.

Was also lag und liegt näher, die Wirtschaft, nach dem Vorbild der dualen Berufsausbildung, an der Festlegung der Studieninhalte und der Studiendauer zu beteiligen oder ihr beides gar weitgehend zu überlassen? Die ersten Bundeswissenschaftsminister - Leussink, Dohnanyi und Rohde - hatten diese Entwicklung schon in den 1970er-Jahren sehr wohl gesehen und Initiativen gefördert, die eine Reform des Studiums in Kooperation mit der Wirtschaft anstrebten.

Erfolg hatten sie nicht. Sie waren ihrer Zeit zu weit voraus. Die Wirtschaft war noch mit den quantitativen Problemen in der dualen Berufsausbildung beschäftigt und nicht bereit, auch für die Ausbildung der wissenschaftlich qualifizierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Verantwortung zu übernehmen. Denn sie sah sehr wohl, dass die Mitwirkung an der Gestaltung der Hochschulausbildung für die Unternehmen auch die Übernahme einer finanziellen Mitverantwortung bedeuten würde - analog zur dualen Berufsausbildung.

Also blieb die Fertigung von Studien- und Prüfungsordnungen das Betätigungsfeld von Hochschullehrern - Studenten waren seit dem Mitbestimmungsurteil des Bundesverfassungsgericht 1977 nur noch eine Randerscheinung in den akademischen Gremien - und der Ministerialen. Diese beiden Fraktionen aber hatten keinerlei Interesse an den beruflichen Erfolgen der Studenten. Dass die Betriebe mit den Hochschulabsolventen besondere Trainee-Kurse machen mussten, um sie „beschäftigungsfähig“ zu machen, fanden sie nicht abwegig. So etwas kannten sie aus den Referendariaten. Und wenn Lehramts- und Jura-Studenten gar nicht erst zum Examen kamen, war ihnen das nur recht, sanken doch für beide Gruppen die Beschäftigungschancen im öffentlichen Dienst seit Mitte der 1970er-Jahre ohnehin dramatisch.

Und für Hochschullehrer hatte sich seit der Abschaffung der Studiengebühren in den Jahren zwischen 1966 und 1970 jedes Interesse daran, Studentinnen und Studenten erfolgreich zum Examen zu führen, erledigt. Ob sie gute oder schlechte Lehrer oder Prüfer waren und damit mehr oder weniger Studenten anzogen, hatte spätestens seit 1970 keinerlei Einfluss mehr auf ihr Einkommen. Dieser Zusammenhang ist die plausibelste Erklärung für die von Klaus Klemm festgestellte und eingangs zitierte Stagnation der Zahl der Hochschulexamina bei gleichzeitig rapide steigenden Studentenzahlen.

Was tun?

Aus dem Vorherigen kann es nur eine Schlussfolgerung geben: Wie in der dualen Berufsausbildung darf es auch in den anderen Bildungsbereichen nicht mehr bei der alleinigen

9 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Grund- und Strukturdaten, Bonn 2000/2001, S. 216.

Zuständigkeit der Bildungsverwaltungen und der Bildungseinrichtungen für die Bildungspraxis bleiben.

Schule in der Gemeinde: Schon im Kinder- und Jugendalter kommt es darauf an, dass jungen Menschen mehr Gelegenheit gegeben wird, Theorie und Praxis zu verbinden, die Anwendung des Gelernten im Alltag und in der „realen Situation“ zu üben und die Folgen zu erfahren. „Reale Situation“ heißt dabei, für das Getane Verantwortung übernehmen zu müssen. Es geht also - und das ist der eigentliche Punkt - darum, den pädagogischen Schutzraum zeitweise zu verlassen. Zwar wieder in ihn zurückzukehren und die Erfahrungen zu erörtern, um aus ihnen zu lernen. Aber die Praxis darf eben nicht daraus bestehen, dass irgendetwas gemacht wird, aber wenn es daneben geht, es nur heißt: „Macht nichts“.

Eine solche Praxiserfahrung ist nicht nur für den technischen und kaufmännischen Bereich oder für jene sinnvoll oder gar nötig, die anschließend in eine Handwerksausbildung gehen. Auch im politisch-sozialen Feld ist es unerlässlich, früh mit Erfahrungen und das heißt mit den Folgen des politischen Wollens und Abstimmens konfrontiert zu werden. Deshalb bedarf es z.B. der Schülerelbstverwaltung und -mitbestimmung an den Schulen, der Schülerclubs und Ähnlichem. Wenn solche ernst zu nehmenden Rechte und Pflichten nicht bestehen, dann muss man sich nicht wundern, wenn die heute vielfach mit Sandkastenspielen abgefundenen Schülervertretungen Weltregierung spielen und auf die Herstellung des Friedens in Ost-Timor oder sonst wo mit ihren Resolutionen glauben Einfluss nehmen zu können.

Was heißt das konkret? Für die Schulen geht es darum, in der Gemeinde Aufgaben zu übernehmen, für die die Schulen - Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler - sich verantwortlich fühlen. Wie man so etwas macht, kann man sich nicht nur in Salem und an anderen Reformschulen ansehen. Dort wird das seit Jahrzehnten praktiziert. Das reicht von der Jugendfeuerwehr über soziale Dienste bis hin zu Pflege- und Instandhaltungsarbeiten.

Denn Praxis in der und durch die Schule heißt, dass Schülerinnen und Schüler produktive Arbeit leisten, indem sie z.B. öffentliche Aufträge übernehmen und durch die Arbeit der Schülerinnen und Schüler möglicherweise auch ein Teil der Schulkosten aufgebracht wird, wie dies in den Produktionsschulen Dänemarks lange Zeit der Fall war und in Westdeutschland wohl nur an der Hibernia-Schule in Wanne-Eickel studiert werden konnte.¹⁰ „Praktische Allgemeinbildung als Kern einer neuen Bildungskonzeption“ haben Klaus Fintelmann, der langjährige Leiter dieser Schule, und andere dies genannt. Aber es ist noch mehr: Es ist die Förderung eines Bewusstseins, Mitverantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu tragen und für seine Arbeit auch außerhalb der Schule Anerkennung zu finden.

Die Produktionsschulidee hat vor allem beim deutschen Handwerk nicht viele Freunde gefunden, weil befürchtet wurde, dass diese Schulen öffentliche Aufträge übernehmen, die dann dem örtlichen Handwerk entgehen. Dies mag zuweilen so sein. In vielen Fällen würde aber ein solcher an eine Schule gehender Auftrag gar nicht anderweitig vergeben, weil dafür die öffentlichen Kassen nicht voll genug sind. Wichtiger aber ist, dass jeder Handwerker sich vor der Ablehnung solcher Schulkonzepte auch überlegen sollte, dass in derartigen Schulen das Handwerk zu Ansehen und Anerkennung kommt, dass junge Menschen von früher Jugend an mit Achtung vor praktischer Arbeit aufwachsen. Man kann nicht auf der einen Seite sich darüber beschweren, dass nicht genügend junge Menschen den Weg in eine praktische Ausbildung finden, ihnen aber auf der anderen Seite das Kennenlernen der realen Bedingungen verwehren.

¹⁰ Friedrich Edding u.a., Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985.

Vernünftig wäre es überdies, Schülerinnen und Schülern frühzeitig die Möglichkeit zu eröffnen, in Betrieben mitzuarbeiten. Das tun viele ab 15 oder 16 Jahren zur Finanzierung ihrer Kleidungs- oder Telefonkosten ohnehin. Nur hat das selten den erwünschten persönlichkeitsbildenden Wert, nicht zuletzt deshalb, weil in der Schule darüber nicht geredet wird, sich das Ganze eher im Gegensatz zur Schule abspielt. Pädagogisch richtig eingeordnet, sind solche Erfahrungen für jüngere Menschen aber anregend und förderlich und nicht nur, weil sie „etwas tun“ können. Mindestens so bedeutsam - und außerhalb von Betrieben nicht darstellbar - ist die Erfahrung der „Demokratie im Betrieb“ bzw. der fehlenden Demokratie, der Arbeitsweise eines Betriebsrates, der Tätigkeit von Gewerkschaften, der Regelung der Arbeitsbeziehungen. Es mag ein Zufall sein - ist es aber wohl nicht -, dass mit der Verlängerung der Schulzeit und des damit nach hinten geschobenen Eintritts eines jungen Menschen ins Erwerbsleben auch das gewerkschaftliche Engagement abgenommen hat.

Fortsetzung der dualen Berufsausbildung im tertiären Bereich: Spannender, weil noch dringender reformbedürftig als die Schulen, sind die *Hochschulen*. Die Reformbedürftigkeit betrifft nicht nur die notwendige Umorientierung der Hochschulausbildung zu einer Berufsausbildung. Sie steht im Mittelpunkt. Eigentlich aber ist das System als solches in Frage zu stellen. Denn das Universitätswesen nicht nur in Deutschland, hier aber im Besonderen, ist anachronistisch. Geschaffen für einige Wenige, ist es heute eine Ausbildungsstätte für nahezu ein Drittel und soll es in naher Zukunft für die Hälfte der Bevölkerung werden. Solche quantitativen Veränderungen haben das Selbstverständnis und die Arbeitsweise der Universitäten aber kaum berührt. Nicht zuletzt wegen dieses Gefangenseins in den Reformideen des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts sind sie in ihrer heutigen Gestalt eines demokratischen Sozialstaats unwürdig, wie die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft zeigt.¹¹ Sie haben nicht begriffen, dass quantitative Veränderungen solchen Ausmaßes ein völlig anderes Verständnis und damit auch eine andere Struktur des Hochschulsystems verlangen.¹²

Der Wissenschaftsrat hat die Hochschule zu Recht als „Ort des gesellschaftlichen Diskurses“ und „einer kritischen Reflexion des Wandels von (Berufs-)Praxis“ bezeichnet. „Nicht zuletzt ist die kritische Reflexion von Praxis in vielen Fällen Anlass und Impuls für Innovation und Reform“.¹³ Voraussetzung jeder „kritischen Reflexion“ aber ist es, den Gegenstand der Reflexion zu kennen.

Von einer Kenntnis der angestrebten Berufswelt kann bei jungen Menschen heute nicht mehr ausgegangen werden. Zu stark haben sich die Arbeitswelt der Eltern und die Lebenswelt der Kinder voneinander entfernt. Diese Distanz zur nicht-universitären Berufswelt gilt für Hochschullehrer in noch sehr viel größerem Maße. Von ihnen wird zwar eine hohe fachspezifische Qualifikation verlangt, Erfahrungen in der außeruniversitären Berufspraxis gehören aber nur in wenigen Fachbereichen zum Anforderungsprofil eines Lehrenden. Es geht deshalb auch um veränderte Anforderungen an viele Lehrende, vor allem in den Universitäten, und nicht nur um eine veränderte Ausbildung der Studierenden, auf die sich die folgenden Ausführungen konzentrieren.

1. Studium ist eine wissenschaftliche Berufsausbildung und bedarf deshalb des Miteinanders und nicht des Nacheinanders von Theorie und Praxis. Dies ist nicht sehr revolutionär. Es

11 Christoph Ehmman, *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit*, Bielefeld 2001, S. 81f.

12 Sir John Daniel, *Lernen in der Zukunft ohne Grenzen - Fernstudium und Technologie*, in: Diekmann/Schachtsiek (Hrsg.), *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*, Stuttgart 1998, S. 125-136.

13 Wissenschaftsrat, *Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem*, Drucksache 4099/99, Köln 1999, S. 68f.

gibt dies heute bereits in den Berufsakademien sowie in den Fachhochschulen des öffentlichen Dienstes wie der Finanzverwaltung, der Polizei, aber auch der Bundesanstalt für Arbeit. Es gab ähnliche Modelle auch für die Lehrer- und die Juristenausbildung. Einige Fachhochschulen praktizieren die Verbindung von dualer Berufsausbildung und Hochschulausbildung mit gutem Erfolg.

Das System ist denkbar einfach, weil bekannt: Der Arbeitgeber sucht sich einen Bewerber oder eine Bewerberin aus - oder nach 2005/2008 umgekehrt -, garantiert allein oder im Verbund mit anderen eine dem Ausbildungsziel angemessene Praxis und stimmt diese mit der Hochschule ab. Was für angehende Industriekaufleute möglich ist, ist für Betriebswirte nicht ausgeschlossen, was in den Metall- und Elektroberufen funktioniert, ist auch in der Ingenieurausbildung machbar und was für Inspektorenanwärter organisierbar ist, kann auch für Lehramtsanwärter oder angehende Verwaltungsjuristen gemacht werden.

Eine solche abgestimmte Ausbildung hat den großen Vorteil, dass sie so gut wie nie länger dauert als in dem Ausbildungsplan vorgesehen. Sollte sich aber doch herausstellen, dass die vorgesehene Dauer der im Einvernehmen von Wirtschaft, Hochschulen und Ländern geordneten Ausbildung überzogen wird, dann sind die Macher dieser Vorgaben, also auch die Vertreter der Wirtschaft, zur Rechenschaft zu ziehen. Und dies geht am besten über das Geld. Oder anders ausgedrückt: Diejenigen, die die Vorschriften machen, müssen auch für die Kosten, die dieses Studium verursacht, mitverantwortlich gerade stehen. So ist das im vorhochschulischen Bereich auch.

2. So schließt die Betrachtung des Hochschulstudiums als wissenschaftliche Berufsausbildung ein, die Dualität auch auf die Finanzierung auszudehnen. Das gilt natürlich auch für den Staat. Warum bezahlt der Staat eigentlich seine angehenden Finanzinspektoren sehr gut, nicht aber seine angehenden Verwaltungsjuristen? Da beklagen sich Schulverwaltungen, sie würden nicht die Lehramtsbewerber mit den richtigen Fächerkombinationen bekommen. Warum schreiben sie nicht Ausbildungsstellen für Studierende mit der gewünschten Fächerkombination aus und zahlen den Studierenden eine angemessene Vergütung unter der Voraussetzung, dass diese jungen Männer und Frauen parallel zum Studium in der entsprechenden Schule arbeiten und dort auch nach dem Examen zumindest für einige Jahre unterrichten? Was würden Ganztagschulen an Angeboten machen können, wenn sie eine größere Zahl von angehenden Lehrern als ständige Praktikanten in den Schulen hätten? Die Frage des Personals für die Hausaufgabenbetreuung würde sich ebenso wenig stellen wie die für die Hilfe beim Umgang mit den schuleigenen Computern.

Das Gleiche gilt für Betriebswirte im Handwerk oder in den Sparkassen, in Großunternehmen oder in Verwaltungen. Das ist möglich für Kunstgeschichtsstudenten in Museen, wo sie schon heute oft genug einen Teil ihres Lebensunterhalts verdienen müssen, wie für Mediziner und andere Praktiker. Siemens förderte so zeitweise einen Teil seiner späteren Ingenieure. Banken haben solche Modelle bis vor kurzem ihren Bankkaufleuten angeboten, auch wenn diese Pädagogik studierten. Denn man benötigt schließlich auch Leute in den Aus- und Fortbildungsabteilungen.

Es gibt mittlerweile Tarifverträge für solche Fälle, nicht nur im Rahmen der baden-württembergischen Berufsakademien, sondern z.B. bei der Sartorius AG in Göttingen mit der IG Metall. Schon heute machen mehr als 25 Prozent aller Studierenden vor der Aufnahme des Studiums eine Berufsbildungsschleife.¹⁴ Warum wird dies nicht genutzt, um mit diesen jungen Menschen gleich längerfristige Bindungen zu vereinbaren?

14 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Grund- und Strukturdaten, Bonn 2000/2001, S. 188.

3. Studierende sollten also mit Arbeits- oder Ausbildungsverträgen eingestellt werden. Damit kann auch das staatlich finanzierte BAFöG für Studierende weitgehend entfallen und das Geld wird frei z.B. für eine Wiederauflage des Schüler-BAFöG, wie es mit zählbaren Auswirkungen auf die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft in den 1970er-Jahren realisiert worden war.

Studierende sind somit Arbeitnehmer bzw. sozialversicherte Auszubildende. Sie sorgen für ihre Rente selbst. Heute werden Studierenden pauschal drei Rentenversicherungsjahre angerechnet, ohne dass sie dafür zahlen müssen. Solange Studierende eine verschwindende Minderheit in der Bevölkerung und darüber hinaus mehrheitlich angehende Beamte waren, mag dieses Geschenk auf Kosten der Versicherten vertretbar gewesen sein. Doch die Verhältnisse sind andere geworden.

Noch deutlicher zeigt sich die Privilegierung im Steuerrecht. Bei Ausnutzung aller steuerrechtlichen Möglichkeiten kann ein Student heute zusammen mit seinen Eltern über Gesamteinnahmen, einschließlich Kindergeldzahlungen von rd. 22.000 DM steuerfrei verfügen. Ein „normaler“ unverheirateter Arbeitnehmer zahlt bei diesen Einkünften mehr als 700 DM Steuern, vor allem aber rd. 4.500 DM Sozialversicherung im Jahr - die nun andere für ihn zahlen.¹⁵

Die Veränderung des Status der Studierenden schafft deshalb mehr soziale Gerechtigkeit und vermindert die Privilegierung der Privilegierten. Es macht Sinn, alle Einkünfte der Studierenden - Stipendien, Zuwendungen der Eltern, Eigenverdienste - als Einkünfte anzusehen und entsprechend steuerlich und versicherungsrechtlich zu behandeln. Die Zuwendungen der Eltern an die studierenden Kinder sind dann steuerrechtlich als Werbungskosten, als Zukunftsinvestitionen (bei den Eltern) zu behandeln, werden diese Aufwendungen doch gemacht mit dem Ziel, höhere Einkommen (bei den Kindern) zu erreichen.

4. In einem dualisierten System der Hochschulausbildung ist es notwendig, dass sich auch die Betriebe direkt und nicht nur auf dem Umweg über das allgemeine Steuerzahlen an den Kosten der Hochschulausbildung beteiligen. Schließlich zahlen sie auch für die Lehrgänge in den überbetrieblichen Bildungseinrichtungen - sollten sie zumindest. Und das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Urteil zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 10. Dezember 1980 ausdrücklich festgestellt, dass die Qualifikation der Arbeitskräfte eine Aufgabe der Arbeitgeber und von diesen auch zu finanzieren ist; eine Verpflichtung, die nicht auf die herkömmliche duale Berufsausbildung beschränkt ist.

Der beste Weg, um Wirkungen auf die einzelne Hochschule zu erzielen, ist der der direkten Zahlung von Studiengebühren an die Hochschulen, an denen die Auszubildenden des Betriebes studieren. Das bringt die Hochschulen dazu, sich um die Betriebe zu bemühen, und das bringt die Betriebe dazu, auf die Ausbildungszeiten an den Hochschulen zu achten. Dass der Staat sich dabei als zukünftiger Arbeitgeber ebenso beteiligen muss, ist selbstverständlich. Darüber hinaus wird er weiterhin die Aufgabe wahrnehmen müssen, strukturbildend zu wirken, also vorzufinanzieren, Richtungen aufzuweisen, Neues zu ermöglichen. Aber eben nicht nur allein.

Hier ist dann auch der Platz zu beweisen, wie ernst die Unternehmen es mit der Europäisierung oder gar Globalisierung nehmen. Es sollte in Zukunft nicht die Ausnahme, sondern die Regel sein, dass jeder Hochschulabsolvent und jede Hochschulabsolventin mindestens ein Jahr in einem anderen EU-Mitgliedsstaat studiert hat. Das dient nicht nur dem Fremdsprachenerwerb und der Entwicklung einer europäischen Identität. Es ist vor allem wichtig, um

15 Dieter Dohmen, Ausbildungskosten, Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Berlin 1999, S. 298.

zu lernen, dass man manches auch anders machen kann und es trotzdem gut ist. Wenn ein solches Denken nicht durch Erfahrung vermittelt wird, wird es schwer sein, Offenheit des Denkens und Innovationsbereitschaft zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen.

Die Chancen stehen gut

Auch wenn man sich auf einige Grundzüge rasch verständigen kann und auch wenn es Zeit wird, etwas zu tun anstatt zu reden, so wird nichts gelingen, wenn ein allgemeiner Aktionismus ausbricht. So wichtig das Handeln ist, so wichtig ist auch, dass das Handeln begleitet wird, seine Wirkungen beobachtet werden und auf neue oder unerwartete Entwicklungen überlegt reagiert wird. Diese Aufgabe wird vernünftigerweise Sachverständigenräten übertragen, wie z.B. jenem zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Lage. Für den Bildungsbereich fehlt seit der Abschaffung des Deutschen Bildungsrates 1975 ein solches Sachverständigengremium.

Doch anders als vor 25 Jahren bedarf es heute eines Rates, der erstens nicht nur ein Teilgebiet, wie etwa der Wissenschaftsrat, sondern der den gesamten Bildungsbereich vom Kindergarten bis zur Weiterbildung unter Einschluss der Hochschulen im Auge hat und der zweitens nicht aus im Wesentlichen von den Regierungen des Bundes und der Länder benannten Experten besteht. Heute, unter den deutlich veränderten Bedingungen insbesondere im Gymnasial- und Hochschulbereich, muss ein solches Gremium vor allem aus von den Arbeitgebern und Gewerkschaften benannten Experten bestehen. Benannt heißt dabei ausdrücklich nicht delegiert. Denn es geht nicht um die möglichst wortgetreue Durchsetzung der Beschlüsse von Mitgliederversammlungen oder Gewerkschaftstagen in den zu verabschiedenden Empfehlungen, sondern es müssen Experten sein, die fachlich so ausgewiesen sind, dass es für die benennende Organisation eine Ehre ist, dass sich er oder sie von ihr vorschlagen lässt.

Die Hans-Böckler-Stiftung hat mit dem Sachverständigenrat Bildung ein solches Modell versucht. Unabhängige Experten, die keine Partei-, Verbands- oder Gewerkschaftsämter inne hatten und sich auch nicht nur dem „linken Lager“ zurechnen ließen, haben in den vergangenen vier Jahren eine Reihe von Empfehlungen erarbeitet, die eben nicht lediglich umformulierte Gewerkschaftsbeschlüsse waren, sondern den Blick öffneten für das, was jenseits des Tellerrandes auch möglich ist.

Um Bildungsreformen einzuleiten, bedarf es der vorausgehenden Katastrophen. Das Schwierige ist nur, dass nicht jede Katastrophe zum Ausgangspunkt einer Bildungsreform wird. Ohne Zweifel befand sich Deutschland sowohl 1918 als auch 1945 in einer katastrophalen Situation. Nur sahen die Bildungsbeamten dies eher anders. In der Weimarer Republik pflegte die Mehrheit der Gymnasien und Universitäten ihr antidemokratisches Denken, das sie aus der Kaiserzeit mitgenommen hatten, und nach 1945 mussten die Hochschullehrer, sie waren zu über 60 Prozent während der NS-Zeit und sicherlich nicht wegen ihrer oppositionellen Haltung zum NS-Regime auf die Lehrstühle gekommen, als einzige Berufsgruppe im Grundgesetz ausdrücklich auf die „Treue zur Verfassung“ verpflichtet werden. Dennoch geriet es gar zum Glaubenssatz, dass gerade diese Universitäten, gemäß einer Aussage des Göttinger Historikers und WRK-Präsidenten, Hermann Heimpel, von 1956, der damit allerdings nur einen Ausspruch des preußischen Kultusministers C.H. Becker aus der Weimarer Zeit wiederholte, „im Kern gesund“ seien.

Solche Arroganz wäre heute nur noch peinlich. Dem deutsche Bildungssystem ist mit den von ihm selbst (mit)entwickelten PISA-Messinstrumenten bewiesen worden, dass es schlechter ist als das internationale Mittelmaß. Und da ihm dies schon einmal, vor genau 30 Jahren, durch das „OECD-Länderexamen“ bescheinigt worden war¹⁶ und sich seitdem offensichtlich nichts gebessert, sondern eher verschlechtert hat, können auch die professionellen Akteure in der bildungspolitischen Landschaft nicht mehr die alleinige Zuständigkeit behalten. Es bedarf der Entmachtung der Hohenpriester und Schriftgelehrten, der Mandarine und Claimbesitzer im Bildungswesen, also jener bildungspolitischen Akteursgemeinschaft, die durchaus Züge einer „geschlossenen Gesellschaft“ trägt.

Die Entmachtung können nur jene betreiben, die den Absolventen und Absolventinnen später Lohn und Brot beschaffen: Arbeitgeber und Gewerkschaften.

¹⁶ OECD, Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, Frankfurt/M. 1973.