
Hermann Schwengel/Klaus-W. West

Bildung als Gesellschaftspolitik



Prof. Dr. Hermann Schwengel, geb. 1949 in Rahden/Westfalen, Studium der Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften in Konstanz, Marburg und Zürich, lehrt Soziologie an der Universität Freiburg. Kürzlich ist im Aufbau-Verlag Berlin sein Buch „Globalisierung mit europäischem Gesicht – Der Kampf um die politische Form der Zukunft“ erschienen.



Dr. Klaus-W. West, geb. 1956 in Gladbeck/Westfalen, Studium der Soziologie und Politikwissenschaften in Berlin, Amsterdam und Paris, Mitarbeiter der Grundsatzabteilung des DGB von 1992-2000, arbeitet derzeit als Leiter des von der VW-Stiftung geförderten Projektes „Gesellschaftliche Innovation durch politische Kontextorganisation. Bündnisse für Arbeit als Beginn neuer historischer Akteurskonstellationen in Europa“ am Institut für Soziologie der Universität Freiburg.

Wie vor vier Jahrzehnten wird viel von Bildung erwartet. Es gab und gibt so etwas wie eine gesellschaftspolitische Chance der Bildung. Sie beruhte damals wie heute auf der Möglichkeit, nicht nur eine strukturierte, sondern auch eine strukturierende gesellschaftspolitische Größe zu sein. Die gegenwärtige gesellschaftspolitische Beschwörung der Bildung wirkt häufig wie das Pfeifen im dunklen Wald. Man macht sich Mut, dass die gesellschaftspolitische Kraft der Bildung, strukturierende Größe zu sein, ungebrochen ist. Aber Bildung droht diese Kraft zu verlieren, weil sich auf der einen Seite die unübersehbaren Defizite der Bildungsinstitutionen auswirken und auf der anderen sich der Bedarf industrieller Wissensgesellschaft unüberhörbar meldet.

Die Bildungsinstitutionen in Deutschland sind nicht in bester Verfassung. Zu viele Schulabgänger schaffen keinen Abschluss, zu viele Jugendliche erhalten keine Ausbildung und zu viele Erwachsene verfügen über keine volle berufliche Qualifikation. Kinder aus Familien mit geringem Einkommen sind in den Gymnasien und an den Hochschulen unterrepräsentiert; Kinder und Jugendliche, die in Armut oder prekären Lebenslagen aufwachsen, haben generell viel schlechtere Perspektiven als ihre Altersgenossen. Die Bildungschancen von Frauen haben sich zwar stark verbessert, aber Männer verfügen noch immer über bessere

Möglichkeiten. Die regionalen Unterschiede bei der Verteilung von schulischen Chancen sind erheblich, das gegliederte Schulsystem funktioniert hochgradig selektiv, im Bildungswesen wird zu wenig international zusammengearbeitet und grenzüberschreitende Mobilität befördert. Diese Diagnose wird von der Beschreibung der Arbeitsmarkt- und Lebenschancen kontrastiert, die die industrielle Wissensgesellschaft eröffnen könnte. Die Kompetenz, mit wachsenden Informationsmengen umzugehen, zu wählen und zu überprüfen, aus einer Fülle einzelner Informationen ein komplexes Ganzes zu machen, schafft Chancen auf breiter Front. Nur wenn Krisendiagnose mit Chanceneröffnung verschmolzen wird, bildet sich gesellschaftspolitische Energie. Auch diese Konstellation erinnert an den Beginn der Bildungsexpansion vor vier Jahrzehnten, allerdings gerade nicht vor dem Hintergrund eines wachsenden öffentlichen Sektors.

Eine neue gesellschaftspolitische Konstellation ist entstanden: Vor den Türen der nur partiell funktionsfähigen Bildungsinstitutionen stehen die mächtigen Bedarfe der industriellen Wissensgesellschaft. Wenn es dabei bleibt, ist schon jetzt absehbar, dass der Markt und die Unternehmen jede Anstrengung unternehmen werden, an die dringend benötigten neuen Qualifikationen heranzukommen - und zwar mit weniger (sozialstaatlichem) „Ballast“. Es wird dann überaus schwer, die strukturierende Funktion der Bildung zu behaupten und der „Entwicklung des ganzen Menschen“, der „Chancengleichheit“ und „sozialen Gerechtigkeit“ Geltung zu verschaffen. Bildung muss, wenn sie eine reale Chance gegenüber der marktförmigen Strukturierung des gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels erlangen will, als Gesellschaftspolitik entworfen und durch entsprechende öffentliche Investitionen belebt werden. Konzepte, die diese Konsequenzen nicht ziehen, können schnell in Ideologieverdacht geraten.¹

I. Aktuelle bildungspolitische Vorschläge für die Wissensgesellschaft - die Opposition von fairer Gesellschaft und Gemeinwohl

Klarheit von Prämissen, Interessen und Zielen ist notwendig, wenn Bildung als strukturierende Größe wieder entdeckt werden soll. Die gesellschaftspolitische Kraft der Bildung entwickelt sich in zwei bildungspolitischen Strömungen, die durch keine exakten Parteigrenzen definiert werden. Da ist auf der einen Seite das weitreichende Ziel einer fairen Gesellschaft, das vor allem durch die kognitive und emotionale Stärkung des Wettbewerbsmotivs erreicht werden soll.² Auf der anderen Seite steht das Ziel des Gemeinwohls, das seinen Anhängern nicht selten lediglich als Schwundform eines anspruchsvolleren Ziels, nämlich der sozialen Gerechtigkeit gilt.³ Die Strömungen von fairer Gesellschaft und Gemeinwohl erbringen notwendige Leistungen der Bündelung und Zusammenfügung, aber diese sind nicht hinreichend, um die bildungs- als gesellschaftspolitische Debatte tatsächlich

1 Dieser Gefahr setzen sich auch Tony Blair und Anthony Giddens aus. Vgl. Tony Blair, *Third Way, Phase two*, in: Prospect, March 2001, <http://www.prospect-magazine.co.uk> und Anthony Giddens, *The Third Way and its Critics*, London 2000, (deutsch: *Die Frage der sozialen Ungleichheit*, Frankfurt 2001).

2 Instruktiv für diese Strömung sind: CDU, *Aufbruch in die lernende Gesellschaft, Bildungspolitische Leitsätze*, Beschluss des Bundesausschusses der CDU Deutschlands vom 20. November 2000 in Stuttgart; *Orientierung für die Zukunft. Bildung im Wettbewerb*. Herausgegeben von der Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog, München/Zürich 2001.

3 Vgl. Wolfgang Clement, Edelgard Bulmahn, Manfred Stolpe, Gabriele Behler, Jürgen Zöllner, Willi Lemke, *Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative*, Berlin 17. Januar 2000; SPD - *Bildung entscheidet über unsere Zukunft*, Entwurf Bildungspolitischer Leitantrag, Stand: 23.04.2001.

zu formatieren. Charakteristischerweise ergeben sich in beiden Strömungen Widersprüche, die kaum aufzuheben sind und die die Unterscheidung von Interessen, Zielen und strategischen Mitteln am Ende im Dunkeln lassen.⁴

In der ideenpolitischen Welt der fairen Gesellschaft stößt die Betonung der marktgeführten Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen und die Förderung von Marktwirtschaft und Unternehmertum auf ein wertkonservatives Verständnis von Bildung und Qualifikationen, das auf allgemeinere und flexiblere Kompetenzen setzt. Hervorgehoben wird die Bedeutung des Wirtschaftsunterrichts an den Schulen und die Förderung „echter Gründermentalität“ an den Universitäten. Mit wachsendem Konkretionsgrad der bildungspolitischen Vorschläge tritt die Engführung der Bildung mit unternehmensbezogenen Interessen umso klarer hervor: angestrebt werden Berufe wie der „Automatenkaufmann“ oder die „Fachkraft für Küchen- und Möbelmontage“. Demgegenüber heben wertkonservative Gesellschaftspolitiker hervor, dass in einer Zeit, in der sich die praktischen Anforderungen an Tätigkeiten ständig verändern und in der sich Informationen exponentiell vermehren, die Menschen über ein „Kulturwissen“ und über die Fähigkeit, „exemplarisch zu lernen, wie man lernt“, verfügen müssen.⁵ Mit anderen Worten: In der ideenpolitischen Welt der fairen Gesellschaft ist nicht geklärt, welchen Status die gesellschaftspolitische Forderung nach der Entwicklung einer ganzen Persönlichkeit für jede und jeden besitzen soll. Welche Chance auf Verwirklichung hat das anspruchsvolle Ziel eines allgemeinen Kulturwissens angesichts formierter bildungspragmatischer Interessen? Die wettbewerbsorientierten Bildungspragmatiker wissen, dass knappe Ressourcen Zielkonflikte produzieren, deshalb dürfte im Zweifelsfall die Fähigkeit, eine Website programmieren zu können, klaren Vorrang vor „Kenntnissen in Literatur und Kulturgeschichte“ (Wilhelm Bürklin) haben. Die Frage nach der Zukunft der Bildungsinstitutionen in einer fairen Gesellschaft reduziert sich aus bildungspragmatischer Sicht auf die Bereitstellung der neuen nachgefragten Fähigkeiten; institutionelle Reformüberlegungen sind allenfalls im neu entdeckten Weiterbildungssektor zu finden. Hier wird dem Ausbau staatlicher Institutionen eine klare Absage erteilt, denn dieser Sektor soll subsidiär mit Weiterbildungsanreizen für die Bürgerinnen und Bürgern organisiert werden.

Die Kehrseite der Nicht-Befassung mit Reformfragen ist eine institutionelle Sorglosigkeit, die sich bis auf die Vorstellungen von hierarchisch geordneten politisch-territorialen Verantwortungs-, Kompetenz- und Handlungsniveaus erstreckt. Während den Hochschulen die Aufgabe zufällt, die Mobilität auf dem globalen Bildungsmarkt sicherzustellen, sollen auf die Region abgestimmte Zertifikate (Weiterbildungshandbuch, Beratungsgutschein) die Chancen auf dem regionalen Arbeitsmarkt verbessern. Die Unterscheidung von Globalität und Regionalität ist konventionell, globale Kompetenzen und globale Mobilität sind globalen Machteliten vorbehalten, regionale Kompetenzen und regionale Mobilität für das vermeintlich regional gebundene Wissen reserviert. Eine steuerfinanzierte Schubwirkung durch öffentliche Bildungsinvestitionen ist nicht vorgesehen, die Initiative in den Bereichen Schule, berufliche Bildung und Weiterbildung bleibt privaten Trägern überlassen.

Eine Politik der fairen Gesellschaft wird nichts dafür tun, dass die Strukturierungsfunktion von Bildung erfüllt werden kann. Offenbar ist der sich derzeit vollziehende Übergang von der Industriegesellschaft in die industrielle Wissensgesellschaft „gesellschaftspolitisches

4 Eine differenzierte Beschreibung der beiden Strömungen findet sich bei: Hermann Schwengel/Klaus-W. West, Bildung als Gesellschaftspolitik, www.nelp.de.

5 Vgl. Kurt Biedenkopf, Gesellschaftspolitik für das Informationszeitalter, in: Deutsche Fragen, Symposium des Bundesverbandes deutscher Banken und der Technischen Universität Dresden, Welche Bildung für morgen?, 4. Oktober 2000.

Programm“ genug, als dass Bildung von flexiblen Steuerungsprozessen geleitet werden müsste. Die Gefahr neuer Ungleichheit („digital divide“) wird für so groß nicht gehalten, weil Bildung der Prozessor sein soll, der die Begrenzungen der sozialen Schichtungen aufhebt und allen denjenigen eine Chance eröffnet, die sie zu ergreifen wissen.

Der institutionellen Sorglosigkeit der Strömung der fairen Gesellschaft steht ein ungebrochenes Grundvertrauen in die staatlichen Bildungsinstitutionen der Vertreterinnen und Vertreter des Gemeinwohls gegenüber. Man traut den Bildungsinstitutionen sowohl die Steigerung des Leistungsaspekts der Institutionen (differenzierte Angebote für Hochbegabte) als auch die gezielte Förderung von lernschwachen und sozial benachteiligten Menschen zu. Nur: Wer so anspruchsvoll ist und das auf Chancengleichheit abzielende Strukturierungsmoment von staatlichen Bildungsinstitutionen verfehlt - und damit die ungleiche Verteilung von Begabungen, Fähigkeiten und Bildungschancen in der Gesellschaft nicht als gegeben hinnimmt -, muss seine Umverteilungsvorstellungen organisatorisch präzisieren können. Auch die Erwartung, durch eine bessere Bildung die Arbeitsmarktchancen entscheidend verbessern zu können, muss entsprechend konkret sein. Der Ausblick auf eine Arbeitsgesellschaft der Zukunft, der mit der scheinbar heraufziehenden „New Economy“ für wenige Momente klar und tiefenscharf erschien, ist jedoch schon wieder verstellt. Wer könnte schon bündig beantworten, zu welchem Ausschnitt der gesellschaftlichen Arbeit, in den Hochwertbereichen, in den Niedrigproduktivitätssektoren oder des bürgerschaftlichen Engagements, Bildung befähigen soll?! Und wie sollen zukünftig die politisch-territorialen Kompetenzen und Verantwortlichkeiten verteilt werden? Die Gemeinwohlpolitiker wollen diese Frage mit der Idee von Bildungszentren beantworten, die Vielfalt garantieren sollen: „Zentren für Lehren und Lernen in Gemeinschaft“, „Qualifizierungszentren der Region“, „Zentren regionaler Entwicklung“ und „regionale Netzwerke der Weiterbildung“ sollen bisher getrennte Bedarfe und Kompetenzen zusammenführen. Nach den ernüchternden Integrationserfahrungen mit der deutschen Einheit ist es überraschend, dass die dazu erforderlichen wirtschaftlich, sozial und kulturell funktionsfähigen Regionen und Städte schlicht als „gegeben“ vorausgesetzt werden. Die Erfahrungen mit regionalen Wettbewerbsungleichheiten und urbanen Integrationskonflikten scheinen noch immer keinen Einlass in die bildungspolitische Reflexion gefunden zu haben. Wer aber reale Verteilungswirkungen durch Bildung anstrebt, ist auf die intakten urbanen und regionalen Kontexte ihrer Institutionen und Organisationen angewiesen.

Der wachsenden gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung von Bildung müssen auch öffentliche und private Investitionen Rechnung tragen. Die Vertreterinnen und Vertreter der gemeinwohlorientierten Bildungspolitik sprechen dies mit größerer Klarheit aus als ihre wettbewerbsorientierten Opponenten. Der Staat muss den Etat für die öffentlichen Investitionen sukzessive vergrößern, die Aufgabe der Unternehmen ist es, für private Investitionen in die ständige Erneuerung der Qualifikationen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Sorge zu tragen. Was geschieht jedoch, wenn die Wirklichkeit sich als widriger erweist und der Staat und die Unternehmen dies nicht tun?

Auch die aktuellen bildungspolitischen Vorschläge, die vom Prinzip der sozialen Gerechtigkeit motiviert sind und dem Ziel des Gemeinwohls folgen, erfüllen nicht die Strukturierungsfunktion der Bildung. Wenn es dabei bleibt, werden die Vertreter der fairen Gesellschaft ihre wettbewerbsorientierten Vorstellungen durchsetzen. Dann wird Bildung von Märkten bestimmt, von globalem Wissen dominiert und von wettbewerbsorientierten Machteliten realisiert. Die bildungspolitische Welt dieser Eliten ist aus den Bausteinen der Qualität, Quantität und Geschwindigkeit von Qualifizierungsprozessen gebaut, sie kennt keine ge-

gensätzlichen Interessen und keinen Verteilungsdiskurs über Bildungschancen. Weitergehende, von Werteliten repräsentierte Vorstellungen bleiben Überbau einer wettbewerbsliberalen Verfassung. Fairness wäre die Summe einer Reihe marginaler Korrekturen, durch die Bildung aber ihre strukturierende Funktion endgültig verloren hätte. Das gesellschaftspolitische Gefüge der alten Bundesrepublik wäre in der Tat an einem entscheidenden Punkt aufgebrochen. Die Werteliten, die die Position der sozialen Gerechtigkeit vertreten, haben demgegenüber gegenwärtig kein realitätsmächtiges Programm anzubieten. Sie versuchen, an dem neuen ideenpolitischen Feld der fairen Gesellschaft zu partizipieren, ohne sich dessen Bindung an das Wettbewerbsmotiv ausreichend klarzumachen. Auf der anderen Seite stehen sie dem Wachstum konkurrenzfähiger Machteliten im Wege, die die Idee des Gemeinwohls aus ihrer dienenden Rolle gegenüber sozialer Gerechtigkeit herauslösen und selbst operativ machen wollen. Die Lähmung bildungs- als gesellschaftspolitischer Kraft ist die Folge.

II. Bildung als Gesellschaftspolitik - Faire Gesellschaft und Gemeinwohl vor den Herausforderungen der Übergangsphase von Industrie- und Wissensgesellschaft

Mit der Globalisierung und Individualisierung ist ein weitreichender Prozess ökonomischer und kultureller Liberalisierung eingeleitet worden. Allerdings greifen Globalisierung und Individualisierung keineswegs ineinander wie zwei Zahnräder, so wie Davosmen und Seattlepeople diese Öffnung aus entgegengesetzter Perspektive gerne sehen. Die Globalisierung, die weit über wirtschaftliche Globalisierung hinausgeht, hat zu einer abnehmenden Kraft des Steuerstaates gegenüber Vermögen und Gewinnen geführt, sie hat die Kompetenzverschiebungen von der nationalen zur übernationalen Ebene, die grenzüberschreitende Mobilität von Personen, Wissen und Bildern zur Folge. Zur wirtschaftlichen Globalisierung tritt die Globalisierung der Kommunikation hinzu. Dem steht auf der anderen Seite der Prozess der Individualisierung entgegen. Die Veränderungen von Arbeits-, Familien- und Lebenswelt lassen Arbeits- und Lebensverläufe weniger vorhersehbar werden, sie müssen sehr viel mehr zwischen Berufsgruppen, Geschlechtern und Generationen ausgehandelt werden und der Umgang mit stärkerer Ungewissheit wird zu einer Schlüsselkompetenz.⁶

Globalisierung und Individualisierung haben in verschiedenen Rhythmen die Expansion der kapitalistisch-demokratischen Welt geprägt. Wie sie miteinander vermittelt werden, ist nicht zuletzt Gegenstand des ideen- und institutionenpolitischen Konflikts um den gesellschaftspolitischen Status der Bildung. Es mag sein, dass das Zusammentreffen der Globalisierung der Märkte und Kommunikationsverhältnisse und der Individualisierung traditioneller moderner Institutionen, Mentalitäten und Einstellungen das Konzept der fairen Gesellschaft begünstigt - es ist aber nicht entschieden, dass sich die globale Wettbewerbsgesellschaft lediglich in einen Mantel der Fairness hüllt. Es mag sein, dass sich der Anspruch auf eine gerechte Gesellschaft bei Verflechtung von Globalisierung und Individualisierung wieder erhitzt - wahrscheinlicher ist es, dass Konzepte des gemeinen Wohls, die aus der globalen Protestszene erwachsen, nicht die Schärfe gewinnen, um den Wettbewerb zivilisieren zu können. Für eine aktuell anhebende und mittelfristig angelegte Bildungspolitik ist es jedenfalls entscheidend zu wissen, wie sich konkret Globalisierung und Individualisierung in der Bundesrepublik durchgesetzt haben.

6 Vgl. Hermann Schwengel, *Globalisierung mit europäischem Gesicht*, Berlin 1999.

Drei große Vermittlungsprozesse gilt es zu unterscheiden:⁷ Die Entwicklung der Arbeitsverhältnisse mit neuen Typen von Arbeitnehmern, Selbständigkeit und Normalarbeitsverhältnissen führt zu prekären Spaltungen wie interessanten Aufhebungen der Arbeitsgesellschaft. Die Gesellschaft könnte sich zukünftig in fünf neue Quintile, d.h. gesellschaftliche Klassen, gliedern.⁸ Diese Prozesse haben allerdings noch nicht jenen Reifegrad erreicht, der dazu berechtigen würde, den Übergang von der Industriegesellschaft zur industriellen Wissensgesellschaft als vollzogen zu betrachten. Aber schon jetzt ist absehbar, dass, wenn sich alte und neue Ökonomie wechselseitig durchdringen, die Bildung einen neuen gesellschaftlichen Stellenwert erhält. Globalisierung und Individualisierung werden zweitens durch Verteilung vermittelt, die wiederum vor allem durch die Verteilung von Bildungschancen konstituiert wird. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, von der Art der Finanzierung des Bildungsprozesses wie der Bildungsteilnahme gelingt es denjenigen, die über die ökonomisch besten Voraussetzungen verfügen, durchgängig, ihre Startvorteile an ihre Kinder weiterzugeben und von Bildungsstufe zu Bildungsstufe auszubauen. Schließlich und endlich werden Globalisierung und Individualisierung durch stabile lokale und regionale Kontexte vermittelt oder durch instabile lokale und regionale Kontexte gefährdet.

Von diesen Vermittlungsprozessen gehen drei strategische Ansätze aus: Der strategische Ansatz von Bildungs- als Gesellschaftspolitik läge im Falle neuer Arbeitsverhältnisse und Sozialcharaktere in der Entwicklung eines Habitus für die industrielle Wissensgesellschaft, der die prekären und die kreativen Entwicklungen gleichermaßen aufnimmt. Bei der Verteilung von Bildungschancen liegt der strategische Ansatz zu einem neuen Begriff von Verteilungsgerechtigkeit bei Tarifpolitik, Chancenumverteilung durch Reform der Bildungsfinanzierung und öffentliche Investitionen in Bildung. Bei der Frage der politisch-territorialen Kontexte liegt der strategische Ansatz in der Schaffung unterstützender Kontexte in Region, Stadt und Familie.

Gesellschaftspolitische Kraft ist bisher eher von der Strömung der fairen Gesellschaft ausgegangen, die eine deutliche kognitive und emotionale Stärkung des Wettbewerbsmotivs voraussetzte, um dann faire Korrekturen in Aussicht zu stellen. Eine gemeinwohlorientierte Bildungspolitik, die ideenpolitisch an der industriegesellschaftlichen Verfassung der Bildung festhielt, war demgegenüber strukturell in der Defensive. Eine neue gemeinwohlorientierte Bildungspolitik lässt sich also im Umkehrschluss zunächst dadurch definieren, dass sie die Motive der Fairness, von denen gesellschaftspolitische Kraft ausgeht, respektiert, aufgreift und in sich aufhebt. In einer Konkurrenzdemokratie suchen sich die konkurrierenden Strömungen die besten Motive der anderen Seite einzufügen und dadurch eine begrenzte Hegemonie aufzubauen. Dieser dauerhafte wechselseitige Beobachtungs- und Selbstkorrekturprozess steht im Augenblick in höchster Blüte.

Eine Bildungspolitik, die die Ausweitung, Differenzierung und Schaffung von Märkten durch fairnessorientierte Korrekturen begleitet, hat es zunächst leichter. Sie kann sich in vielen Fragen auf Trendverstärkung beschränken, ohne von den Ansprüchen industriegesellschaftlicher sozialer Gerechtigkeit behindert zu werden. Es ist allerdings auch abzusehen, dass die damit verbundene relative Tabuisierung der Verteilungsfrage ihre Kosten hat. Für eine gemeinwohlorientierte Bildungspolitik eröffnen sich dadurch mittelfristig Chancen: Sie kann den Angebotscharakter von Bildung offensiv stärken und einen angemessenen Habitus

7 Vgl. zu einer ausführlicheren Trendbeschreibung: Schwengel/West, Bildung als Gesellschaftspolitik, www.nelp.de.

8 Vgl. Warnfried Dettling, *Wirtschaftskummerland?*, München 1998.

für die industrielle Wissensgesellschaft entwickeln helfen. Sie kann die „Verteilungsschwäche“ der Wettbewerbs- als faire Gesellschaft nutzen und ein konfliktfähiges Verteilungskonzept entwickeln und schließlich die Bedingungen moderner lokaler und regionaler Einbettung von Wettbewerbs- und Mobilitätsverhalten offen legen. Nicht zuletzt ist das eine Machtperspektive.

Gemeinwohlorientierte Bildungspolitik - Eine mittelfristige Perspektive

Eine gemeinwohlorientierte Bildungs- als Gesellschaftspolitik wird sich an zwei Fronten zu bewähren haben: Auf der einen Seite muss sie sich gegenüber etablierten Werteliten des industriegesellschaftlichen Kompromisses behaupten, die die besten moralischen Antriebe der modernen Welt verwalten. Aber die müde Vertretung sozialer Gerechtigkeit kann einer machtbewussten infrastrukturellen Festlegung des Gemeinwohls im Wege stehen. Denn die Etablierung gemeinwohlorientierter Machteliten, die Aug in Aug mit den Repräsentanten der Wettbewerbsgesellschaft Gerechtigkeit und Innovation auf einen Nenner zu bringen suchen, ist ein harter gesellschaftlicher Machtbildungsprozess. Vielen älteren Werteliten des öffentlichen Sektors ist dieser Zusammenhang nicht - oder nicht mehr - bewusst. Auf die Entwicklung der Arbeitsverhältnisse, auf die prekären Verteilungsverhältnisse und die Destabilisierung der lokalen und regionalen Kontexte kann eine gemeinwohlorientierte Bildungs- als Gesellschaftspolitik nur gleichzeitig oder gar nicht reagieren.

1. Angebotsmacht der Bildung und Transformation des industriellen Habitus

Wenn sich alte und neue Ökonomie wechselseitig durchdringen, gewinnt Bildung in wachsendem Maße Angebotsmacht. Generell wird der Weg in eine industrielle Wissensgesellschaft als Folge der gestiegenen Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften dargestellt. Die Transformation der Erwerbsarbeit und der Arbeitswelt von einer industriegesellschaftlichen in eine wissensbasierte ist jedoch auch ein angebotsinduzierter Prozess. Die gut ausgebildeten Arbeitskräfte, die auf den Markt drängen, stellen eine wachsende Angebotsmacht dar, die kraft ihrer anspruchsvollen Erwartungshaltung an Berufspositionen und -möglichkeiten der Entwicklung der Wissensarbeit einen nicht zu unterschätzenden Impuls verleihen. Es ist diese Erwartungshaltung, die, verknüpft mit dem schnellen gesellschaftlichen Wandel und der drastisch gefallenen Halbwertszeit des Wissens, dazu führt, dass sich der Qualifikationsbedarf nicht nach Maßgabe eines strikten Angebots- oder Vorratsmodells genau vorhersagen lässt. Stattdessen werden Unsicherheit und Unbestimmbarkeit der Bildungsinhalte zu einem entscheidenden Ausgangs- und Orientierungspunkt für das Bildungssystem. Wenn die Vermittlung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen unter dem Vorzeichen von Unsicherheit steht, könnte es sich als die weitsichtigste Firmenstrategie erweisen, einen großen Pool hervorragend ausgebildeter Arbeitnehmer zu beschäftigen. Der Einfluss des Angebotsmoments von Bildung und Qualifikation auf die Arbeitsverhältnisse könnte wachsen - nach wissenssoziologischer Auffassung werden qualifizierte Arbeitnehmer in Zukunft die Arbeitsformen entwickeln und gestalten.⁹ Man muss diese Auffassung nicht so weit mitgehen. Aber die Angebotsmacht der Bildung lässt sich

9 vgl. Nico Stehr, Wissen und Wirtschaft, Frankfurt/M. 2001.

erheblich steigern, wenn sie mit der Reform des Bildungssystems verknüpft wird. Bildungsinstitutionen und -organisationen müssen flexibilisiert werden, um ein neues „Produkt“, einen Selbständigkeitshabitus hervorzubringen.

Die Diskussion um einen neuen Habitus ist entstanden, weil das Leitbild des rationalen, nüchternen und selbstbewussten Arbeitnehmers der Industriegesellschaft verblasst ist. Stattdessen sieht man Hybridformen wie den „Arbeitskraftunternehmer“ oder den „Managementunternehmer“ im Kommen, einen Typus von Mensch, der sich nicht an vorgegebene Standards hält, sondern eigene Kombinationen ausprobiert und sie auf dem Markt und in der Gesellschaft durchsetzt, aber der auch nicht notwendig und primär nur seinen persönlichen Freiraum sucht. Dieser Typus hat sich noch nicht zu einer gesellschaftlichen Leitfigur entwickelt, aber er kann es mittelfristig werden, vorausgesetzt, dass Bildung ihre Angebotsmacht vergrößert und die Akteure des zweiten, dritten und vierten Quintils zur Entwicklung eines entsprechenden Haushalts von Eigenschaften und Kräften befähigt werden. Die Gesellschaft muss ihren Individuen die Chance eröffnen, einen souveränen Umgang mit Institutionen und Organisationen erlernen oder in ihnen Initiativ- und Organisationsfunktionen übernehmen können.

Die Transformation des industriellen Habitus braucht eine klare Ausrichtung. Die Forderung nach kontext-unabhängigen Fertigkeiten kann, bildungspragmatisch gewendet, äußerst reduktionistische Formen annehmen. Man kann dem begegnen, wenn die Bestimmung von Bildungsprozessen und Qualifikationen nicht der Definition durch einzelne Unternehmen oder Wirtschaftsbranchen überlassen bleibt, sondern sich an einem differenzierten Begriff gesellschaftlicher Arbeit orientiert, der den Beschäftigten eine Vielzahl von Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet und sie relativ unabhängig von partikularen Beschäftigungsverhältnissen macht. Die „Angebotsmacht Bildung“ kann gesteigert werden, wenn nach beidem gestrebt wird: einer möglichst großen Zahl von Gewinnern und der Präzisierung von Arbeits- und Tätigkeitsverhältnissen, die aus unterschiedlichen Gründen prekär sind.

Prekär ist Arbeit zunächst im Sinne von sozialer Gerechtigkeit. Soll die Tatsache, dass es einen Niedriglohnsektor in der Bundesrepublik Deutschland gibt, als Orientierungsgröße für die Bildungspolitik anerkannt werden, um für die Mitglieder der „Unterklasse“ gezielte Bildungsaktivitäten zu unterlassen? Mit dem Selbstverständnis einer demokratischen Gesellschaft, mit europäischer Sozialstaatstradition ließe sich diese Entscheidung nicht vereinbaren, weil sie einer großen Minderheit nur die Perspektive des „Runterarbeitens“ (downward mobility) anbietet und das Ziel einer (relativ) autonomen Lebensführung durch Erwerbsarbeit aufgeben würde. Fortgeführt werden kann die Tradition sozialer Gerechtigkeit nur, wenn ein gesellschaftlicher Konsens darüber hergestellt wird, dass das Arbeitsentgelt deutlich über dem produktivitätsadäquaten Lohn liegen soll und dass aus dem Niedrigproduktivitätssektor kein Niedriglohnsektor werden soll. Arbeit ist zweitens prekär, weil nicht alle Arbeit sinnstiftende Tätigkeit ist. Die Bestimmung von beruflichen Qualifikationen verlangt nach einer Auseinandersetzung mit Arbeits- und Tätigkeitsverhältnissen um einen qualifizierten Begriff von Nachhaltigkeit. Das Wachstum an Gesundheitsleistungen ist z.B. nicht grundsätzlich identisch mit dem Wachstum für die Gesundheit. Der Gesundheitszustand einer Bevölkerung wird vor allem durch soziale und ökonomische Faktoren wie Einkommensniveau, Bildungsniveau, Qualität sozialer Beziehungen, Qualität der Arbeitsbedingungen usw. bestimmt und in einem sehr viel geringeren Maße durch Leistungen des Gesundheitswesens. Deshalb gilt es qualitative Kriterien darüber festzulegen, ob in manchen Dienstleistungsbereichen Unternehmer- und Erwerbstätigkeiten besser privat, öffentlich

oder gar nicht geschaffen werden sollen. Schließlich ist Arbeit prekär im Sinne von zukunftsrelevant. Die Bedeutung von unternehmerischer Tätigkeit wird, nach einer Phase der Ernüchterung über die „New Economy“, zunehmen. Obwohl die Zukunftserwartungen, die an neue Unternehmer- und Arbeitnehmertypen, neue Unternehmensformen und neue Formen der Arbeit gestellt werden, durch die Empirie gegenwärtig (noch) nicht gedeckt werden, muss davon ausgegangen werden, dass in Zukunft der Erwerb von Sprachkompetenz, von Fach- und Methodenkompetenz, des Lernens des Lernens, von Gemeinschaftsfähigkeit, von (inter)kultureller und weltanschaulich-religiöser Kompetenz und die Übernahme von Verantwortlichkeit für nachhaltige Entwicklung große Bedeutung erlangen werden. Bildung kann die Menschen maßgeblich darin unterstützen, so etwas wie eine „vagabundierende Zeichenkompetenz“ (Peter Glotz) zu erwerben und ihnen darin behilflich sein, gegenüber dem wachsenden Angebot von Kommunikation die Fähigkeit zu filtern, mediale Skepsis und kluge Zeitökonomie zu entwickeln. Dieser neue Habitus des Lernens lässt sich auf verschiedenen Ebenen bereits beobachten.

Allgemeinbildende Schulen können trotz aller ihrer organisatorischen und finanziellen Probleme ihre Leistungsfähigkeit steigern und die Bildung eines „initiativen Habitus“ sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen befördern. Aussichtsreicher als eine Privatisierung des Schulwesens ist die Weiterentwicklung der allgemein bildenden Schulen zu gesellschaftlichen Institutionen, in denen Lehrerinnen und Lehrer die Rolle von Moderatoren des Lernens übernehmen und die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem Denken und Handeln angeleitet werden. Schülern kann eine Vielzahl von Wahlentscheidungen ermöglicht werden (z.B. bei Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtfächern, dem Wechsel einer Schulart), Lehrerinnen und Lehrer müssen so weit wie möglich frei in der Gestaltung der pädagogischen Verhältnisse sein und mehr Flexibilität in der Berufsausübung besitzen.¹⁰ Allgemeinbildende Schulen können auch in stärkerem Maße zivilgesellschaftliche Ordnungsfunktionen übernehmen, um der Aggressivität und der Gewalt in den Schulen zu begegnen. Es gibt gute Erfahrungen damit, dass Schüler ihre Konflikte selbst entschärfen können, wenn sie, dem Prinzip der Gewaltenteilung folgend, Aufgaben von Schlichterrollen, in Schülergerichten und Schulregierung und -parlament übernehmen. Die Weiterentwicklung der allgemein bildenden Schulen zu gesellschaftlichen Institutionen bedeutet aber auch, dass die Strategie der quantitativen Expansion der Ressourcen nicht weiter fortgeführt werden kann). Gesellschaft kann z.B. in die Schulen hineingeholt werden, wenn „school-boards“ die Interessen der Schulgemeinde wie auch des Umfeldes in der Schule repräsentieren.¹¹

Wenn die in den allgemein bildenden Schulen (aber auch bei den weiterführenden Bildungsinstitutionen) zugrundegelegten Fähigkeiten zur Selbstregulierung der Arbeitnehmer sich entwickeln und gefördert werden sollen, muss die gesetzlich beschlossene Ausweitung der Mitbestimmung Unterstützung finden. Die Mitbestimmung ist ein Instrument, mit dem das Direktionsrecht in der Arbeitswelt zivilisiert werden kann, sie ist aber auch ein bildungspolitisches Mittel, das Urteilsvermögen und Initiativkraft der Beschäftigten stärken kann. Der Auffassung, dass innovative Tätigkeiten und qualifizierte und selbständige Menschen in einer Arbeitswelt mit flachen Hierarchien sich nicht mehr repräsentieren lassen, weil sie individuell und spontan ihre Interessen selbst durchsetzen können, wird damit widersprochen. Die Institution der Mitbestimmung ist alles andere als überflüssig, weil der gesell-

10 Vgl. Hans-Böckler-Stiftung, Sachverständigenrat Bildung, „Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft“, Diskussionspapier Nr. 3, März 1999.

11 Vgl. Hartmut Holzapfel, Bildung und aktivierender Sozialstaat, in: Erika Mezger/Klaus-W. West, Aktivierender Sozialstaat und politisches Handeln, Marburg 2000.

schaftliche Wandel nicht so tiefgreifend ist und keine selbstläufigen Demokratisierungs- und Individualisierungsprozesse in Gang setzt. Hierarchien bleiben vielmehr bestehen bzw. neue werden errichtet und die Masse der Arbeitenden kann auf eine repräsentative Form der Interessendurchsetzung nicht verzichten. Dass letztere Annahme größeren Realismus auf ihrer Seite hat, zeigen die Entwicklungen in neuen Unternehmen der IT-Branche. Die Mitbestimmung in kleineren und mittleren Unternehmen könnte neben der fachlichen Qualifikation auch die politische Einflussnahme stärken und durch Mitsprachemöglichkeiten den Habitus der Arbeitenden komplettieren.

Die Chance, die selbstregulativen Fähigkeiten zu verbessern, sollte nicht auf Menschen in Beschäftigungsverhältnissen begrenzt bleiben, sondern auch auf Arbeitsuchende ausgedehnt werden. In der lokalen und regionalen Arbeitsmarktpolitik ist in einigen fortschrittlichen Städten und Gemeinden der Übergang von einer Arbeitsmarktverwaltung zur einer Institution der Betreuung von Arbeitsuchenden zu beobachten - nicht zuletzt aufgrund der Konkurrenz qualifizierter privatwirtschaftlicher Arbeitsvermittlungsdienste. Mit dem Nachdruck auf Betreuung, Weiterqualifizierung (nicht in fachlicher Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf Managementfunktionen) und gezielter Vermittlung kann die Basis für eine Verknüpfung von Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik gelegt werden. Bedarfe des Arbeitsmarktes und (zu entwickelnde) normative Gehalte der Weiterbildung könnten miteinander in Wechselwirkung gebracht werden. Diese Verknüpfung ermöglicht die Feinsteuerung des Qualifikationsangebotes und die Weiterentwicklung der Arbeitskraft. Auch auf diesem Wege lässt sich die Angebotsmacht der Bildung vergrößern.

Flexible Institutionen (Schulen, Mitbestimmung, Arbeitsmarktpolitik) könnten einen neuen aktiven Habitus hervorbringen und auf diesem Wege das Bildungs- und Qualifikationspotential in der Gesellschaft erheblich vermehren. Mittelbar lassen sich so größere und stabilere Erwartungshaltungen gegenüber den neuen Tätigkeiten aufbauen, die ihrerseits die Weiterentwicklung von Arbeitsverhältnissen ermöglichen, in der die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und die Anwendung von Kompetenzen nicht miteinander in Widerspruch stehen müssen.

2. Verteilungsgerechtigkeit in der industriellen Wissensgesellschaft

Bildung als strukturierende Größe kann ihre Wirkung vervielfachen, wenn die traditionelle Verteilungsdiskussion um die Ressource Bildung erweitert würde und Investitionen zugunsten von Bildung getätigt würden. Die Missverhältnisse zwischen vorhandenen Fähigkeiten und Qualifikationen und die Mismatches zwischen dem Ort, wo viele Menschen leben und dem Ort, wo neue Arbeitsplätze entstehen, müssten beseitigt werden. Eine moderne gemeinwohlorientierte Verteilung würde eine öffentliche Kommunikations-, Wissens- und Bildungsinfrastruktur bereitstellen, die gleichen Zugang, gleiche Wahrnehmung von Lebenschancen und gleiche unternehmerische Perspektiven eröffnet. Von dort aus werden inklusive Arbeitsmärkte und soziale Hilfe definiert, um am Ende Armut zu bekämpfen. Die Idee des universalen infrastrukturellen Gemeinwohls wird somit neu gefasst, umverteilt wird nach dem Konflikt um die notwendigen Ressourcen zur Herstellung von Gemeinwohl. Dazu müssten nicht nur flexible Bildungsinstitutionen geschaffen, sondern müsste auch zeitgemäßen Karrieren Form gegeben werden, die nicht nur das zweite und dritte, sondern auch das vierte und fünfte Quintil einschließen. Besondere Aufmerksamkeit muss dem unteren Ende der Gesellschaft gewidmet werden, hier wären, über so sinnvolle Initiativen wie

„Schulen der Zweiten Chance“ hinaus, generelle Zugänge zu Netzwerken, Enzyklopädien des Wissens und konkurrierenden Informationen zu organisieren sowie verfügbare Lernzeit bereitzustellen. Fehlen Anschlüsse an Bildungsphasen, droht der Erfolg der besten Bildungsprogramme in Frage gestellt zu werden - eine Gefahr, die auch dem Programm JUMP der Bundesregierung droht. JUMP ist auf die Einstiegsrisiken in Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausgerichtet, aber auf die Fragen nach Anschlüssen, nach einem stabilen Job sowie nach einem Weiterbildungs- und Beschäftigungsregime im Falle von Arbeitslosigkeit hat dieses Programm keine Antwort.

Mit einem gewissen Recht nehmen die globalen Zirkulationsinstitutionen wie Geld- und Kapitalmärkte für sich in Anspruch, ein neues Regime der Transparenz, der Vergleichbarkeit und des Wissens zu befördern. Korrupte Regime wie ineffiziente soziale Versorgung können sich nicht mehr hinter dem Schleier des Nichtwissens verbergen. Aber diese Öffnung gilt auch für die Frage der Verteilungsgerechtigkeit. Einkommens- und Vermögensabstände, Sinn und Unsinn von Hierarchien und protegierte Aufstiegswege werden ebenfalls unter das grelle Licht der Vergleichbarkeit gestellt. Wenn es mit der Gemütlichkeit zu Ende geht, dann auch in Fragen der Verteilung.

Flexible Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, einen neuen Habitus zu generieren, eine neue Bildungsexpansion muss ihn gesellschaftlich verallgemeinern. Wettbewerbspolitisch geht es darum, in Zukunft den Vorteil einer relativen Gleichheit der Bildungsabschlüsse in der Bundesrepublik sicherzustellen. Eine am Gemeinwohl orientierte Bildungspolitik wird deshalb beträchtliche öffentliche Investitionen in Bildung tätigen müssen, aber hier müssen mehrere Elemente zusammenkommen. Die im Bildungssystem eingesetzten Mittel müssen effektiver und effizienter eingesetzt werden - zu denken ist an die mit beachtlichem Erfolg erprobten Instrumente der Budgetierung und der Zielvereinbarung -, um einen Fundus an öffentlicher Glaubwürdigkeit aufzubauen. Es muss eine Entscheidung für eine neue Bildungsexpansion getroffen werden, die „alte“ Bildungsexpansion erlahmte in den neunziger Jahren. Diese Gesellschaft muss mittelfristig den benötigten Fachkräftenachwuchs weitgehend selbst „produzieren“, denn die Ausschöpfung der Potentiale an qualifizierten Arbeitslosen und eine gesteuerte Zuwanderungspolitik für qualifizierte Fachkräfte können nur flankierende Maßnahmen sein.

Aufgabe eines gesonderten Reformprogramms ist es, die gesellschaftlichen Ungleichheiten, die durch die Bildungsfinanzierung verursacht werden, zu beseitigen. Für alle Phasen der Bildung vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarstufe I sollte eine Option für den Ganztagsunterricht geschaffen werden. Teile des Unterrichts können auch außerhalb von Schulen in Kooperation mit Jugendhäusern, Sportvereinen, Betrieben, Sozialeinrichtungen etc. stattfinden. Diese Bildungszeit bis zum Abschluss der Sekundarstufe I muss gebührenfrei sein. Die Kindergartenbeiträge sind ebenso in Frage zu stellen wie Regelungen dafür zu treffen wären, dass die öffentliche Finanzierung von Privatschulen diese nicht zur Erhebung erheblicher Schulgelder zwingt und damit der „Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern“ Vorschub leistet. Nach der Sekundarstufe I wäre es anzustreben, Lernende in zunehmendem Umfang als sozialversicherungspflichtige Einkommensbezieher zu behandeln. Mit diesem Ziel wäre sowohl die Förderung durch die Eltern als auch die Ausbildungsförderung umzustellen.¹²

Zur Herstellung vergleichbarer Bildungschancen kann auch die Tarifpolitik beitragen. Im Frühjahr 2001 ist es der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di gelungen, einen Weiterbildungstarifvertrag mit IBM abzuschließen, der unabhängig vom Alter und von der Art der Tätigkeit eines Beschäftigten Geltung hat. In der baden-württembergischen Metallindustrie schlossen wenig später die IG Metall und der Arbeitgeberverband Südwestmetall eine tarifvertragliche Vereinbarung zu Weiterbil-

12 Vgl. Christoph Ehmman, Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit, Bielefeld 2001.

dungsmaßnahmen ab, die jedem Beschäftigten einen individuellen Anspruch auf ein regelmäßig stattfindendes Gespräch mit seinen Vorgesetzten über seinen Weiterbildungsbedarf sichert. Alternativ können neue Institutionen wie die Weiterbildungsstiftung (WBS) des Bundesarbeitgeberverbandes Chemie (BAVC) und der IG BCE die überfachliche Weiterbildung in der chemischen Industrie durchführen. Tarifvertragliche Vereinbarungen und Stiftungsinitiativen sind in der Lage, kodifiziertes und Grundlagenwissen zu erweitern, aber auch die Entwicklung von „Know how“ und eines angebotsrelevanten Habitus zu fördern. Diese Formen der Weiterbildung können die Verallgemeinerbarkeit von Weiterbildungsmöglichkeiten sichern und den Trend der Parzellierung korrigieren, der Weiterbildung nur in gut organisierten Unternehmen stattfinden lässt, während sie in Unternehmen in miserabler Verfassung unterbleibt. Tarifpolitik darf sich deshalb in keinem Falle auf ihr Kerngeschäft beschränken, wenn sie nicht alle Gestaltungsmacht einbüßen will. Die Frage der Weiterbildung ist nur der Anfang eines Prozesses, in dem darüber entschieden wird, wie die Kontinuität von Arbeitsverhältnissen institutionalisiert wird. Private Unternehmen können durchaus eine Alternative der Selbstorganisation sein, in der das Management, die Weiterbildung und die sozialpsychologische Verstetigung aktiver Arbeitshaltung garantiert wird. In welcher Mischung privater und öffentlicher Form das Angebot qualifizierter Arbeit auf Dauer gestellt wird, ist keineswegs bereits ausgemacht.

3. Unterstützende Kontexte schaffen - Region, Stadt und Familie

Eine am Gemeinwohl ausgerichtete Bildungspolitik muss ihre Angebotsorientierung (flexible Bildungsinstitutionen, innovativer Habitus) steigern und Verteilungspolitik auf innovative Füße stellen, aber sie ist auch auf günstige Kontexte angewiesen, die keineswegs schlicht gegeben sind. Regionale Bildungsnetzwerke drohen buchstäblich in der Luft hängen zu bleiben, wenn sie nicht auf regionale und urbane Kontexte mit dichten Interaktionen und Lerndynamik zu rückgreifen können.

Die Stadt muss der Polarisierung (Exklusion und Immobilisierung) entgegenwirken, wenn Schulen entlastet werden und ihre Bildungsaufgaben wahrnehmen sollen. Die deutsche Diskussion könnte sich von zwei Vorschlägen Robert Reichs inspirieren lassen: Die Kinder aus den ärmsten Familien sollen die wertvollsten Bildungsgutscheine („vouchers“) erhalten, damit sie sich alle Mühe geben, gute weiterführende Schulen besuchen zu können. Die Konzentration der Armut in bestimmten Stadtteilen könnte aufgebrochen und vermieden werden, wenn arme Familien mit Hilfe von „Wohnberechtigungsscheinen“ („housing-assistance vouchers“) Wohnungen oder Häuser in wohlhabenderen Stadtteilen mieten könnten oder wenn bei der Planung und beim Bau von neuen Wohnungen oder Stadtteilen ein gewisser Wohnraum für wenig Verdienende reserviert würde.¹³ Solche Vorschläge enthalten in den USA aufgrund der fortgeschrittenen sozialen Desintegration und Ungleichheit mehr politischen Zündstoff als wir uns vielleicht vorstellen können. Uns könnte hingegen aufgrund eines vergleichsweise hohen Maßes an gesellschaftlicher Homogenität (verglichen nicht nur mit den USA, sondern auch mit Frankreich) das Bewusstsein für die Gefahr von

13 Vgl. Robert Reich, *The Future of Success*, New York 2001.

urbaner und regionaler Ungleichheit fehlen. Schreitet der Prozess der Sortierung gesellschaftlicher Interessen und Differenzierung jedoch zu weit voran, werden sozialer Zusammenhalt, soziales Lernen und die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst zu einem abstrakt-moralischem Anspruch.

Es gibt keinen eindeutigen Weg, um die regionalen Kontext von Bildungsinstitutionen zu klären. Eine Region kann zum einen durch die Mobilität aller Faktoren (dazu gehört auch Bildung) und mit schwachen territorialen Bindungen erreicht werden. Dies ist das Programm des „wirtschaftskulturellen Regionalismus“. Seine unabdingbaren infrastrukturellen Voraussetzungen sind Transport und Kommunikation, die Pflege erfolgsorientierter „Business Communities“ und sich überlappender Netzwerke regionaler Design-, Wissens- und Kulturindustrien, strategische Elitenkoalitionen und Loyalitäten, Fragen des Wissens behandelt er ohne Blick auf Konsequenzen für die Sozialstruktur der entsprechenden Region. Der wirtschaftskulturelle Regionalismus muss erfolgreich kollektive Güter wie Sicherheit, Vertrauen und Kredit für Wissensunternehmer anbieten, um Kapital, Qualifikation und Kreativität anzuziehen. Das Programm „politisch-gesellschaftlicher Regionen“ hingegen vermag gewachsene Siedlungs- und Kommunikationsstrukturen stärker zu respektieren und die sozialen und kulturellen Potenziale der Regionen zu mobilisieren. Für die relative Immobilität müssen jedoch Äquivalente bereitgestellt werden. Permanente Qualifikation und Weiterbildung als primäre kollektive Güter der Region sind ebenso unabdingbar wie ein „mobiler Geist“, der die relative Immobilität beruflicher und geographischer Migration kompensiert. Die dauerhafte Etablierung innovativer regionaler Milieus mit dichter Interaktion und Lerndynamik ist aufgrund der Existenz eines globalen Wissens- und Bildungssektors aber prekär. Wissen im Sinne von „know-what“ und „know-why“ ist verteilbar und ungebunden, Wissen im Sinne von „know-how“ und „know-who“¹⁴ ist prinzipiell regional gebunden, aber die Migration der qualifizierten Arbeitskräfte und geringe Transportkosten lockern die regionalen Bindungskräfte. Erfahrungen mit der Regionalförderung zeigen, dass Bildungsprozesse sich nur dann mit Erfolg regionalisieren lassen, wenn know-how und know-who erfolgreich vermittelt und regional gebunden werden können. Hoch- und Fachschulen sorgen für die Vermittlung von know-how, neue Unternehmensansiedlungen für das know-who. Daraus folgt natürlich: Bildungsprozesse brauchen regionale Institutionen, um ihrerseits regionale Prozesse initiieren zu können.

Funktionierende Schulen setzen die Erziehungsleistungen intakter Familien voraus. Der Leistungsaspekt der Familien wurde lange Zeit von der politischen Linken vernachlässigt, heute wird sie als eine der „tragenden Säulen der zivilen Gesellschaft“¹⁵ angesehen. Ebenso wie Stadt und Region ist auch die Familie nicht mehr die gesellschaftliche Naturressource, derer sich Bildungspolitik bedienen kann. Ihre regulativen Prinzipien, Partnerschaft und Subsidiarität, sind heute vielfach und aus vielen Gründen nicht mehr garantiert, sondern bedürfen expliziter Politiken. Deshalb ist die gute quantitative und qualitative Versorgung mit erzieherischen Institutionen wie Krippen- und Kindergartenplätzen, ganztägiger privater und öffentlicher Kinderbetreuung sowie die Betreuung nach der Schule für erfolgreiche Bildungsverläufe so wichtig.

14 Vgl. Peter Brödner/Ernst Helmstädter/Brigitta Widmaier (Hrsg.), Wissensteilung. Zur Dynamik von Innovation und kollektivem Lernen, München und Mehring 1999.

15 Vgl. Gerhard Schröder, The Family: A New Challenge for Progressive Politics, in: Policy Network Journal, 27 March 2001.

III. Bildung als Gesellschaftspolitik - Perspektiven der industriellen Wissensgesellschaft

Die Perspektive von Bildung als Gesellschaftspolitik erschließt sich erst vollends vor dem Hintergrund einer industriellen Wissensgesellschaft, in der globale technologisch-sozialökonomische Trends mit dem kulturellen Entscheidungsverhalten vermittelt werden. Ein Blick auf die Sozialcharaktere der industriellen Wissensgesellschaft lässt diesen Vermittlungsprozess hervortreten - ein komplexer Vorgang, der durch die Dialektik von Beschleunigung und Entschleunigung allein nicht abgebildet werden kann. Es wird nicht mehr ausreichen, die Gestalt des Telearbeiters bzw. der Telearbeiterin unter dem Gesichtspunkt sozialer Vereinzelung zu betrachten, hinzutreten muss auch der Gesichtspunkt des unternehmerischen Habitus in all seiner Ambivalenz, als neue Selbständige „mit Blick nach oben“ sowie „mit Blick nach unten“. Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer werden, in dem Maße wie ihnen bessere Qualifikation zuteil wird, zu „Arbeitskraftunternehmern“ - ein Sozialcharakter, der durch die mögliche Ausweitung von Selbständigkeit allein nicht erfasst werden wird, sondern auch den Habitus der Angestellten in den Unternehmen prägen wird.

Es bedarf offenkundig nicht nur neuer strategischer Ansätze, wie sie zuvor auf drei Feldern skizziert worden sind, sondern auch Akteure und Träger werden sich neu zu verorten haben. Das wird nicht am Grünen Tisch entschieden. Die Interaktion von demokratischen Eliten und spezifischen Öffentlichkeiten, die Megathemen erst entstehen lässt, ermöglicht auch Allianzen. Bildung wird solche Allianzen von Eliten und Mehrheiten nicht stiften können, sondern sie bedürfen auch der Drohung des Scheiterns. In ökonomischer Hinsicht: Die Individuen ruinieren sich selbst durch ihr Konsumverhalten, aber sie bringen auch die Produzenten zu einem ökonomischen Fehlverhalten. Mit dieser Ausstattung des Massenindividualismus könnte der Kapitalismus in seinem nächsten Großzyklus (auf der Basis der Biotechnologie) vor ernsthafte Probleme gestellt werden. In sozialer Hinsicht: Nicht allein die unteren Schichten verfügen über keine Kompetenz zur Investition, sondern auch in den saturierten Mehrheitsmittelklassen zeigen sich immer mehr Menschen (infolge des Güter-/Dienstleistungsangebots) dem Gebot eines vernunftgeleiteten Konsums nicht mehr gewachsen. Schließlich mit Blick auf die persönliche Entwicklung: Die Garantie einer Minimierung der Selbstbeschädigung ist bislang nicht gewährleistet, weil Informationstechnologie und Entertainment-Industrie zu juveniler Weltorientierung und zu entsprechendem Konsum- und Arbeitsverhalten geführt haben.

Solches Scheitern ist im schlechtesten Fall nicht auf anfängliche Lernprozesse begrenzt, sondern droht sich zu wiederholen. Hier setzen die Aufgaben der Bildungspolitik an. Wenn die skizzierten Sozialcharaktere zu Säulen einer industriellen Wissensgesellschaft werden sollen, müssen die Individuen in der Lage sein, langfristig ins eigene Biokapital zu investieren, ihre Ansprüche zu disziplinieren und die Kraft zu Verzichtleistungen aufzubringen. Was fehlt und dennoch notwendig ist, ist die Kompetenz zur Investition (geschulte Arbeitskraft, Vermögen) und zu einem disziplinierten und wahlfähigen Konsum. Bildung vermittelt zwar in einem größeren Masse Qualifikationen, leistet aber zu wenig „Aufklärung“ im Sinne der Befähigung vieler Bürgerinnen und Bürger, um einen moralischen Konsumhabitus hervorzubringen: kritisch gegenüber und informiert über die Qualität der verbrauchten Produkte, kritisch und informiert über die eigenen Gewohnheiten und Vorlieben. Selbstdisziplinierung und Intelligenz des Konsums, Verfeinerung und Expressivität des Lebensstils, Differenzenerfahrung und Egalitätsbehauptung haben in der industriellen Wissensgesellschaft die Chance der Vermittlung.

Wenn die globalen technologisch-sozialökonomischen Trends mit dem kulturellen Entscheidungsverhalten vermittelt werden, wird der Druck zu einer spezifischen Synthese der Konzepte von fairer Gesellschaft und Gemeinwohl wachsen. Allerdings wird den Verhaltensdispositionen der Biotechnologie, präventiver Medizin und präventivem Konsumverhalten nicht mit den Methoden staatlicher Sozialhygiene beizukommen sein.

IV. Bildungspolitische Konflikte als gesellschaftspolitische Konflikte

Der gegenwärtige Übergang von der Industriegesellschaft zur industriellen Wissenschaftsgesellschaft wird einen Konflikt der Machteliten heraufbeschwören, weil klassische Wettbewerbseliten durch die gemeinwohlorientierte Ausweitung des Bildungsbegriffs ihre politische Ökonomie gefährdet sehen - schließlich werden erhebliche Investitionen (auch zu Lasten der Unternehmen) für eine Bildungsexpansion getätigt werden müssen. Die soeben beendete Auseinandersetzung um einen tarifvertraglich regulierten Weiterbildungsanspruch in der baden-württembergischen Metallindustrie gibt davon einen Vorgeschmack. Obwohl die verhandelten Materien den mittelfristigen Interessen der Unternehmen keinesfalls entgegenlaufen, bringt die Realität fortlaufend Widersprüche hervor. Dennoch werden gemeinwohlorientierte Machteliten wie die Gewerkschaften die Kooperation mit den Wettbewerbseliten suchen, aber auch ihre Konfliktfähigkeit erhalten. Sie interpretieren das Gemeinwohl infrastrukturell, d.h. als Regulation der Zugänge, Teilhabe und demokratischen Gestaltung. Ob Leistungen in privater oder öffentlicher Form angeboten werden, macht die Frage nach der Finanzierung des Gemeinwohls, nach Besteuerung und Lastenverteilung keineswegs überflüssig. Vielmehr gewinnt sie mittelfristig an Gewicht, je mehr die indirekte Finanzierung über Sozialversicherung oder Mehrwertsteuer an ihre Grenzen stoßen.

Alle Machteliten, ob wettbewerbs- oder gemeinwohlorientiert, neigen dazu, kulturelle Ressourcen für nahezu unerschöpflich oder wenigstens beschaffbar zu halten. Gleichviel, ob stärker auf Flexibilität oder Aushandlungsfähigkeit gesetzt wird, in jedem Falle wird angenommen, dass bei entsprechenden Anreizen oder entsprechendem Druck sich die gewünschten Verhaltensweisen einstellen werden. Das erweist sich sehr häufig als Irrtum. Wenn in den allgemein bildenden Schulen ein Prozess der Aktivierung eingeleitet werden und ein neuer selbständiger Schülerhabitus geschaffen werden soll, muss mit vielfältigen Widerständen gerechnet werden, sei es, dass Lehrerinnen und Lehrer diese Reform aufgrund ihrer Überlastung ablehnen, sei es, dass Schülerinnen und Schüler die Übernahme von neuen Pflichten in der Schule nicht wollen, oder dass es den Bildungsadministrationen widerstrebt, Kompetenzen an die Schulen abzugeben. Es bedarf eines koordinierten und koordinierenden Handelns, um den Lernwiderständen von Institutionen und Organisationen zu begegnen. Selbst im Falle des „Bündnisses für Arbeit“, das sich die Förderung der Weiterbildung auf seine Fahnen geschrieben hat, bleibt letztlich unklar, wie Druckmomente erzeugt werden können, wenn sich eine der beteiligten Parteien nicht an ihre Zusagen halten sollte. Machteliten sind hier auf Werteliten angewiesen, die Wahlverhalten und Gemeinschaftsbildung der Individuen verstehen, interpretieren und beeinflussen können. In demokratischen und zivilen Gesellschaften schaffen oder kommandieren Werteliten kein Wahl- oder Gemeinschaftsverhalten. Aber Verständigung beschleunigen oder verlangsamten, Themen erhitzen oder abkühlen, Ziele klären oder bewusst im Unklaren lassen, dafür gibt es schon Strategien. Dass Konflikte mit geeigneten Kampagnenpolitiken reguliert und bewältigt

werden können, hat in den achtziger Jahren der Wandel zu ökologischen Denken und Verhalten im Falle des „dualen Systems“ gezeigt. Wenn Kampagnen einen angemessenen Umgang mit kulturellen Ressourcen finden, lässt sich auf die praktische Vernunft der Bürgerinnen und Bürger bauen.

Es sind also spezifische Allianzen von Macht- und Werteliten notwendig, die auf Verhaltensmustern, Interessen und Gefühlen breiter Bevölkerungsschichten aufbauen. Während Machteliten unter dem Druck der Globalisierung die notwendigen institutionellen Machtbedingungen zu schaffen suchen, trachten Werteliten danach, die Ressourcen „Wahl“ und „Identität“ zu mobilisieren.¹⁶ Der sozialstrukturelle Individualisierungsprozess verstärkt beide Motive, das der Wahl wie das der Identitätsbewahrung, er lässt vielfache Mischungen, Überschneidungen und innere Konflikte zwischen den Motiven entstehen. Diesen inneren Aushandlungsprozess der Gesellschaft mit sich selbst suchen Werteliten eine Form zu geben, für übergreifende Ziele zu mobilisieren und an öffentliche Akteure zu binden. Macht- und Werteliten sind so aufeinander angewiesen, obwohl sie sich nicht unbedingt mögen.

An der Bildungsfrage werden sich die Geister scheiden. Gemeinwohlorientierte Machteliten, in scharfer Konkurrenz zu wettbewerbsorientierten Eliten, müssen das Bündnis mit Werteliten suchen, die die kulturelle Ressource „Wahl“ mobilisieren. Damit brechen sie in das Terrain der fairen Gesellschaft ein, suchen die Individuen zu gewinnen, die wirtschaftlichen Wettbewerb ohne Zögern akzeptieren, aber Wahl und Fairness breiter und vielfältiger interpretieren und Wettbewerb nicht als Lebensform akzeptieren. Nicht in demselben Maße wird das Bündnis mit Werteliten gesucht, die die Ressource „Identität“ stärker mobilisieren, die die Erhaltung gegebener Zugehörigkeiten, Bindungen und Orte behaupten. Das ist nicht kostenlos, zumal damit die alte Bindung von Gemeinwohl und gerechter Gesellschaft gelockert wird. Allerdings zwingt ein erfolgreiches Bündnis gemeinwohlorientierter Machteliten und wahlorientierter Werteliten die wettbewerbsorientierten Machteliten dazu, sich mit fundamentalen wertkonservativen Ansprüchen verbinden zu müssen. Im libertär-wertkonservativen Republikanismus in den Vereinigten Staaten kann man Glanz und Elend dieser Allianz verfolgen.

Diese Vermittlung von Macht- und Werteliten mit Handlungsdifferenzierungen breiter Bevölkerungsmehrheiten in demokratischen Gesellschaften hat Konsequenzen für jede Bildung als Gesellschaftspolitik. Die Hauptaufgabe eines Bündnisses gemeinwohlorientierter macht- und wahlorientierter Werteliten ist es, eine strukturierende Bildungspolitik zu realisieren, die sich auf flexible Bildungsinstitutionen stützt. Diese Institutionen müssen eine klare Zielsetzung enthalten: nämlich einen neuen Selbständigkeitshabitus zu generieren, der in den verschiedensten Formen von Arbeit, Tätigkeit und Beschäftigung zum Tragen kommt. Er muss Wechsel, Aufstieg und Abstieg eine zivile, reversible Form geben, aber auch Erwartungssicherheit schaffen und Lebensplanung möglich machen. Ebenso wichtig ist, dass diese Bildungsinstitutionen eine gesellschaftliche Einbettung erfahren. Wenn Bildungspolitik ihr richtiges Format gefunden hat, kann sie mit anderen Politikbereichen nach transparenten Kriterien verknüpft werden. Statt die Verteilungsfrage zu tabuisieren, werden die Leidenschaften und Interessen, die mit ihr verknüpft sind, für eine neue Bildungsexpansion in Dienst genommen. Unter diesen Bedingungen wird eine öffentliche Debatte über die notwendigen Investitionen in Bildung möglich sein. Gemeinwohlorientierte Machteliten

16 Vgl. Hermann Schwengel, Wahl, Identität und Gemeinwohl. Werte- und Machteliten im Konflikt um den Charakter der guten Gesellschaft, in: Jutta Allmendinger (Hrsg.), Konstruktion der guten Gesellschaft, Verhandlungen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Köln 2000 (im Erscheinen).

und wahlorientierte Werteliten kommen allerdings nicht umhin, ein Regime der Transparenz, der klaren Verantwortlichkeiten und Risikobereitschaft für gesteigerten Ressourcenverbrauch im Bildungsbereich zu errichten. Werteliten müssen auf den weichen Feldern von Wahl und Identität Klarheit schaffen, dass man sich für solche flexiblen und teuren Institutionen klar entscheiden muss.

Wenn es zu dieser spezifischen Verbindung von Gemeinwohl und fairer Gesellschaft kommt, werden ältere gesellschaftliche Konfliktverhältnisse reformuliert und neue Kooperationschancen eröffnet werden. Der institutionalisierte Konflikt von Kapital und Arbeit ist in dem von Unternehmer- und Humankapitalfunktion noch gut zu erkennen, gewinnt aber eine neue Dimension. Unternehmer- und Humankapitalfunktion vermitteln nämlich beide die großen technologisch-sozialökonomischen Trends mit dem kulturellen System, d. h. sie setzen gebundene Milieu- und Interessenlagen nicht mehr voraus, sondern sie strukturieren sie. Vor allem, wenn die Nutzung von Gütern (statt der Besitz) Angebot und Nachfrage strukturiert, wenn breite gebildete Mehrheiten Angebotsmacht entfalten, nur noch bestimmte Arbeits- und Lebensformen akzeptieren und bei den Entscheidungen mitbestimmen, wenn sich die mittleren Klassen globaler Regionen auf bestimmte Wettbewerbsregeln verständigen müssen, um überhaupt globalen Wohlstand zu ermöglichen, hat der Konflikt von Unternehmer- und Humankapitalfunktion eine neue Grundlage. Auch quer zu diesem alten neuen Konflikt bilden sich neue Koalitionen. Unternehmer werden in der Wissensökonomie noch bedeutender. Sie müssen Trends und kulturelle Systeme vermitteln, Gemeinschaften von Produzenten und Konsumenten ermöglichen und individuelle Präferenzen zu Werten verdichten, Konsumstile definieren und Aushandlungsprozesse mit Kunden und Klienten organisieren. Deshalb ist der Zugang zur Unternehmerfunktion ein öffentliches Gut. In einer industriellen Wissensökonomie kann es eine neue Wachstumskoalition geben, wenn - aber auch nur dann - nur noch die sozialen Grenzen des Wachstums in Betracht gezogen werden müssen, aber nicht mehr objektive Bedrohungsszenarien. Es kann eine Koalition für die Intelligenz des Konsums entstehen, wenn der besitzindividualistische Antrieb zu demonstrativem Konsum in einer industriellen Wissensgesellschaft zivilisiert werden kann. Das Bündnis gemeinwohlorientierter Machteliten und wahlorientierter Werteliten hat nicht nur eine robuste Basis in der Gesellschaft, sondern eröffnet auch übergreifende Kooperationschancen. Aber wie immer setzt die Wahrnehmung von Kooperationschancen die Fähigkeit zum Konflikt voraus.