

113

**Rainer Deppe
Melanie Tatur
(Hrsg.)**

Transformation und gewerkschaftliche

**Umbruchprozesse
in Polen und Ungarn
auf Branchenebene**

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

SCHRIFTENREIHE
**Hans Böckler
Stiftung**





Deppe / Tatur (Hrsg.)
Ökonomische Transformation

Rainer Deppe
Melanie Tatur (Hrsg.)

Ökonomische Transformation und gewerkschaftliche Politik

Umbruchprozesse in Polen und Ungarn
auf Branchenebene

Rainer Deppe, Dr.phil., geb. 1940, wiss. Mitarbeiter am Institut für Sozialforschung in Frankfurt/M., industriesoziologische und gewerkschaftliche Veröffentlichungen zur früheren DDR und zu Ungarn vor und nach dem Systemwandel, zuletzt zusammen mit József Bayer (Hrsg.) *Der Schock der Freiheit*, 1993;

Melanie Tatur, Dr.phil., geb. 1944, Prof. für Politikwissenschaft an der Universität in Frankfurt/M., Arbeitsschwerpunkte: industriesoziologische und politikwissenschaftliche Untersuchungen zu Polen und Sowjetunion/Rußland vor und nach dem Systemwandel, zuletzt *Die großen Streiks. Arbeiterbewegung und Staat in Rußland 1989-1991*, 1996.

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Ökonomische Transformation und gewerkschaftliche Politik : Umbruchprozesse in Polen und Ungarn auf Branchenebene / Rainer Deppe ; Melanie Tatur (Hrsg.). - 1. Aufl. - Münster : Westfälisches Dampfboot, 1996

ISBN 3-929586-79-7

NE: Deppe, Rainer [Hrsg.]

1. Auflage Münster 1996

© Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster

Alle Rechte vorbehalten

Umschlag: Lütke · Fahle · Seifert, Münster

Druck: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz

ISBN 3-929586-79-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Rainer Deppe/Melanie Tatur</i> Transformationssequenzen, Strukturbrüche und Gewerkschaftskonfigurationen in Polen und Ungarn	9
Teil A: Restrukturierung des Kohlebergbaus und Gewerkschaften	45
<i>Kazimierz Kloc</i> Umstrukturierung des Kohlebergbaus in Polen und soziale Konflikte 1989 bis 1995	48
<i>Rainer Deppe/Tamás Gyekiczky</i> Schwanengesang – Bergbaukrise und Bergarbeitergewerkschaft in Ungarn 1989 bis 1994	83
Teil B: Multinationale Unternehmen und Interessenvertretungen der Beschäftigten in der Automobilindustrie	129
<i>Barbara Gaciarz / Włodzimierz Panków</i> Fiat Auto Polen AG: Konflikte ohne Ende	136
<i>András Tóth</i> Suzuki in Ungarn: Repression statt Kompromißsuche	171
<i>András Tóth</i> General Motors Hungary: Eine Gewerkschaft in der Zwickmühle zwischen Management und Betriebsrat	207
Teil C: Staatliche Haushaltskrise, Wandlungen im Bildungssystem und Lehrgewerkschaften	241
<i>Marta Zahorska</i> Die Rolle der Lehrgewerkschaften bei den Umwälzungen in Polen 1989 bis 1995	246

Tamás Gyekiczky

**Demonstrierende Mathematiklehrer – Gesellschaftliche
Veränderungen und Aktionen der Pädagogengewerkschaften
1990 bis 1994**

288

Teil D: Sozioökonomische und gewerkschaftliche Basisdaten 323

Wirtschaftsentwicklung 323

Einkommens- und Beschäftigungsentwicklung 326

Gewerkschaftliche Basisdaten 333

Angaben zu den Autoren 343

Demonstrierende Mathematiklehrer – Gesellschaftliche Veränderungen und Aktionen der Pädagogengewerkschaften 1990 bis 1994

In den letzten fünf Jahren ist es wiederholt zu Demonstrationen und Protestaktionen der Gewerkschaften der Pädagogen gekommen, die außer den Lehrern auch die Beschäftigten in den Kindergärten organisieren. Das geschah alles zu einer Zeit, als sich im Zuge des demokratischen Umbruchs auch die gewerkschaftlichen Verhältnisse veränderten. Während die aus dem alten Regime hervorgegangenen Gewerkschaften auf vielfältige Weise versuchten, sich den dramatisch veränderten Umständen anzupassen, sahen sie sich erstmals mit konkurrierenden, neu gegründeten Assoziationen konfrontiert. Dieser gewerkschaftliche Pluralismus machte vor dem öffentlichen Dienst und dem Bildungssystem nicht halt. Unsere Geschichte verfolgt einige Aspekte des gewerkschaftlichen Umbruchprozesses im Zusammenhang mit Veränderungen im Schulbereich und in der sozialen Lage der Lehrer. Da weder die allgemeinen Probleme im Bildungsbereich noch die besonderen Probleme der dort Beschäftigten zufriedenstellend gelöst sind, ist der gesamte Prozeß noch unabgeschlossen. Viele Fragen sind offen, viele Antworten kontrovers. Trotzdem lohnt es sich, auf bisherige Erfahrungen zurückzublicken. Unsere wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der im Wirbel des Systemwandels geborene gewerkschaftliche Pluralismus hat heute im Schulbereich an Bedeutung verloren. Die anfänglichen Auseinandersetzungen um Repräsentativität und Legitimität sind mittlerweile durch die Ergebnisse der 1993 im öffentlichen Dienst erstmals abgehaltenen Personalratswahlen zugunsten der alten Lehrergewerkschaft (PSZ) entschieden worden. Die schwache Position der neu gegründeten Demokratischen Gewerkschaft der Pädagogen (PDSZ) ist eine Enttäuschung für alle, die nach 1989 auf einen gründlichen gewerkschaftlichen Neuanfang gehofft hatten.
- Keine der beiden Gewerkschaften wurde zur reinen Interessenvertretungsorganisation der Lehrerschaft. Ob sie es wollten oder nicht, waren beide gezwungen, sich mit den Umstrukturierungen im Schulbereich zu befassen und zum Erreichen ihrer Ziele Verbindungen ins politische System zu

nutzen. Einerseits hatten Aktionen der Gewerkschaften immer einen politischen Charakter, insofern sie an die Adresse der jeweiligen Regierung gerichtet waren. Andererseits ließen sich im Verlauf der Zeit gewisse „Depolitisierungsprozesse“ beobachten, indem sich die Gewerkschaften im Zuge von Auseinandersetzungen um die soziale Lage der Pädagogen und drastische finanzielle Einsparungen im Bildungssystem von ihren parteipolitischen Bündnispartnern entfernt haben.

- Das institutionelle Terrain für die Politik der Gewerkschaften wurde erst durch das am 1. Juli 1992 in Kraft getretene Gesetz zum öffentlichen Dienst genauer abgesteckt, durch das unter anderem LehrerInnen und Kindergärtnerinnen zu öffentlichen Angestellten wurden. Die gewerkschaftspolitischen Folgen waren zweifach. Einerseits gewannen die Lehrergewerkschaften, insbesondere in einkommenspolitischen Auseinandersetzungen, neue Bündnispartner im öffentlichen Dienst. Andererseits wurde die alte Pädagogengewerkschaft zur größten Gewerkschaft im öffentlichen Dienst und zur „Fahnenträgerin“ anderer Gruppeninteressen. Dabei wird die Konfliktdynamik durch die relative Stärke der Gewerkschaften im öffentlichen Dienst und die engen materiellen Konzessionsspielräume des Staates im Zusammenhang mit der Transformationsrezession und dem riesigen Haushaltsdefizit geprägt.

Die Macht der Verhältnisse

Zur sozialen Lage der Lehrerschaft

Die Anzahl der Lehrer nahm in den Jahren des „real existierenden Sozialismus“ kontinuierlich zu, stieg aber auch nach dem Systemwechsel noch weiter an, wohingegen die Schülerzahl aufgrund der demographischen Entwicklung seit längerem zurückging. Im Zeitraum 1986 bis 1994 verringerte sich die Zahl der die Grundschule besuchenden Schüler um 22 Prozent von 1.238.000 auf 967.000 (Tabelle 1). Vor dem Systemwandel blieben die Anteile zwischen den an der achtklassigen allgemeinen Grundschule unterrichtenden Lehrern und den Lehrern, die an den weiterführenden vierklassigen Mittelschulen tätig waren, über Jahrzehnte hinweg nahezu unverändert. Erst danach verschoben sich die Proportionen deutlich zugunsten der Mittelschullehrer, auch wenn die Zahl der Grundschullehrer noch immer mehr als dreimal so hoch ist. In der Grundschule ist der Lehrerberuf ein typischer Frauenberuf geblieben, während in den Mittelschulen keine signifikante Geschlechterdifferenz besteht.

Tabelle 2: Anzahl der Lehrer und Frauenanteil nach Schultypen

Schultyp	Grundschule	Frauenanteil (%)	Mittelschule	Frauenanteil (%)
1947/48	33.142		6.742	
1977/78	70.007		14.731	
1987/88	90.927	80	19.184	52
1994/95	89.939		27.936	

Quelle: Eigene Zusammenstellung / Koncz 1987

Der imposante Personalzuwachs im Lehrerbereich sagt freilich wenig über die Qualität des sozialistischen Unterrichtswesens aus. Abgesehen von der schlechten materiellen Ausstattung vieler Schulen funktionierten, gemessen an internationalen Maßstäben, neben den Hochschulen insbesondere die Grundschulen ziemlich teuer und mit geringer Effektivität (Timár 1995). Gleichzeitig war das Schulsystem nur begrenzt in der Lage, die Ausbildungschancen und das Ausbildungsniveau für alle zu verbessern, wie der hohe Anteil der Jugendlichen zeigt, die in der Mitte der achtziger Jahre ihre schulische Ausbildung mit der Grundschule abschlossen oder die Grundschule nicht beendeten (Tabelle 3).

Zusammen mit dem Gesundheitswesen gehörte das Bildungswesen im ungarischen Staatssozialismus zu den vergleichsweise personalintensiven und schlecht bezahlten Sektoren. Die hohe Personaldichte in den beiden beschäftigungsmäßig bei weitem umfangreichsten Bereichen des öffentlichen Dienstes wurde durch Niedrigeinkommen erkaufte, die wiederum mit dem beträchtlichen Feminisierungsgrad der öffentlichen Dienstleistungsberufe eng verknüpft waren. In diesem Kontext gehörten auch die Lehrer seit jeher zu den unterbezahlten Berufsgruppen. Betrachten wir die verschiedenen Sparten des öffentlichen Dienstes, so rangierte der Schulbereich hinsichtlich der Durchschnittseinkommen an vorletzter Stelle vor dem das Schlußlicht bildenden Gesundheitswesen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Einkommensrangfolge im öffentlichen Dienst

Sparte	1989	1992
Staatsverwaltung und Justiz	1	1
Künstlerische Tätigkeit	2	2
Hochschulunterricht	3	4
Forschung	4	3
Kultur	5	6
Sonstige Staatshaushaltsorgane	6	5
Grund- und Mittelschulunterricht	7	7
Gesundheitswesen	8	8

Quelle: Horváth 1993

Gleichzeitig blieben die Durchschnittseinkommen der Grundschullehrer zur Zeit des Systemwechsels (1990/91) um knapp 15 Prozent hinter den Einkommen derjenigen Beschäftigten in den materiellen Branchen zurück, die geistige Tätigkeiten ausübten, wozu praktisch alle zählten, die nicht in der direkten oder indirekten Produktion beschäftigt waren (Semjén 1991). Die Gehälter der Mittelschullehrer lagen allerdings um fünf Prozent darüber. 1994 rangierten die Lehrergehälter deutlich hinter den Einkommen anderer akademischer Berufsgruppen und waren kaum höher als die einer Reihe von Techniker- und Facharbeiterberufen. Das galt mehr für die Grundschul- als für die Mittelschullehrer (Tabelle 5).

Tabelle 5: Ausgewählte Berufsgruppeneinkommen 1994

Beruf	Pro-Kopf-Monatseinkommen (Forint)
Grundschullehrer	36.295
Mittelschullehrer	44.057
Maschinenbauingenieur	51.744
Allgemeinarzt	51.407
Physiker	64.326
Volkswirt	76.409
Chemietechniker	41.054
Maschinenbautechniker	38.099
Sekretärin	35.971
Werkzeugmacher	32.310
Elektromonteur	30.767

Quelle: Szamosközi 1995

Nach einer Mitte der siebziger Jahre durchgeführten Untersuchung betrachteten sich die Lehrer schon damals als einkommensmäßig benachteiligt. Es bestand eine beträchtliche Diskrepanz zwischen ihrem tatsächlichen Einkommen und dem Verdienst, den sie für eine angemessene Bezahlung ihrer Tätigkeit hielten.¹ Diese Selbstwahrnehmung war und ist sozial unterfüttert, insofern die Lehrer bis heute ein relativ hohes Sozialprestige genießen. Ihre gesellschaftliche Anerkennung ist beträchtlich, wenn man bedenkt, daß sie in dieser Hinsicht noch vor Ökonomen, Schriftstellern und Sozialwissenschaftlern rangieren (Andorka 1990). Was ihren materiellen Lebensstandard betrifft, sind sie dagegen deutlich weiter hinten plazierte. Bezüglich der maschinellen Haushaltsausstattung und des Besitzes von langlebigen Konsumgütern oder Immobilien liegen sie klar hinter den genannten Vergleichsgruppen. Dieselbe Inkonsistenz zeigt sich beim Vergleich der Prestigeindices mit den Werten Wissen, Geld und Macht. Auf einer Liste von 150 Berufsgruppen nimmt der Lehrer, was Prestige und Wissen angeht, den

zweiten Platz ein, während er sich bezüglich Geld und Macht auf dem vierzigsten Platz wiederfindet. Wobei es keine wesentlichen Unterschiede zwischen Grund- und Mittelschullehrern gibt (Andorka 1990).

Neben inflationär bedingten Reallohnverlusten² tragen solche Statusinkonsistenzen zur Konfliktdynamik bei, die seit dem Systemwechsel das Verhältnis zwischen Regierung(en) und (Lehrer)gewerkschaften im öffentlichen Dienst prägt. Sind die Lehrer und andere öffentliche Bedienstete seit langem „einkommensempfindlich“, so ist der hoch defizitäre Staatshaushalt gegenüber den Einkommen der (zu) vielen Beschäftigten im öffentlichen Dienst, einschließlich der Lehrer, immer empfindlicher geworden.

Angestellte im öffentlichen Dienst – Zum veränderten Rechtsstatus der Lehrer und ihrer Interessenvertretungen

Trotz der Reform des Tarifsystems, auf die wir noch zurückkommen, wurden die überlieferten Einkommensprobleme im gesamten Bildungswesen nach dem politischen Systemwandel weiter mitgeschleppt. Dagegen änderten sich der Rechtsstatus der Lehrer als Arbeitnehmer ebenso wie die institutionalisierten Formen und Foren ihrer Interessenvertretung. Im früheren Regime hatten die Lehrer keinen besonderen Rechtsstatus. Für sie galten größtenteils dieselben auf dem Arbeitsgesetzbuch fußenden Rechtsbestimmungen wie für die meisten übrigen „Werkstätigen“. Ihr Gehalt wurde im rechtsverbindlichen Rahmen des staatlich normierten Schuletats auf der Basis zentral festgelegter Lohnkategorien vom Schuldirektor unter Zustimmung des Partei- und Gewerkschaftssekretärs bestimmt. Ausschlaggebend war die Zahl der Dienstjahre. Im Kollektivvertrag wurden unter anderem Überstundenvergütungen und Leistungszulagen für besondere Tätigkeitsbereiche geregelt. In der Schule konnten die Lehrer nur mehr verdienen, wenn sie Überstunden machten oder nach dem Unterricht in den schulischen Tagesheimen arbeiteten. Zwar unterlagen sie in ihrem Arbeitsverhältnis einigen besonderen disziplinarischen Vorschriften, aber ansonsten galten für sie hinsichtlich Anstellung und Kündigungen dieselben Rechtsvorschriften wie für Fabrikarbeiter. Streikrecht hatten sie selbstredend keins.

Indem die Lehrer durch das am 1. Juli 1992 in Kraft getretene Gesetz zum öffentlichen Dienst zu öffentlichen Angestellten wurden, erhielten sie einen gesonderten Rechtsstatus, den sie mit der großen Mehrheit der Beschäftigten in der sogenannten „Budgetsphäre“ teilen, also mit denen, die in Einrichtungen arbeiten, die aus dem zentralen oder kommunalen Staatshaushalt finanziert werden. Dieser Rechtsstatus unterscheidet sich zwar partiell von

dem der Beschäftigten in der privaten „Wettbewerbssphäre“, lehnt sich aber im Prinzip daran an. Die nach längeren politischen Auseinandersetzungen schließlich verabschiedete gesetzliche Regelung widersprach den ursprünglichen Bestrebungen der konservativen Mitte-Rechts-Regierung unter Führung des Ungarischen Demokratischen Forums, die den öffentlichen Dienst als paternalistischen Beamtenstaat konstituieren wollte. Darin wären die Lehrer dazu berufen gewesen, die vom ungarischen Staat gesetzten Erziehungs- und Bildungsziele als loyale Staatsdiener zu verwirklichen. Diese Vorstellung war Element eines zum Scheitern verurteilten anachronistischen Konservatismus, der auf die dreißiger Jahre als Hauptquelle seiner Wertvorstellungen zurückzugreifen und die enormen Veränderungen in der Sozialstruktur und in den politischen Einstellungen und Werten zu ignorieren versuchte. Danach sollten die Beschäftigten im öffentlichen Dienst mehrheitlich zum Bestandteil einer nationalen Mittelklasse werden, die sich einerseits aus dem einheimischen Besitzbürgertum und andererseits aus christlich-national gesonnenen Staatsbeamten mit garantiertem Beschäftigungsstatus und ohne Streikrecht zusammengesetzt hätte.

Tatsächlich kam es anders. Der Beamtenstatus wurde auf eine Minderheit von Funktionsträgern mit staatlichen Hoheitsaufgaben beschränkt. Die Mehrheit, einschließlich der Lehrer, wurde zu öffentlichen Angestellten. Einerseits verfügen sie und ihre Gewerkschaften über ein ähnliches Streikrecht wie die Arbeitnehmer in der Privatwirtschaft.³ Besondere Vorschriften betreffen hauptsächlich die Aufrechterhaltung von für die Bevölkerung „unbedingt nötigen Versorgungsleistungen“ im Arbeitskämpffall.⁴ Andererseits sind sie wie alle anderen Arbeitnehmer sozialversicherungspflichtig und genießen sie zwar einen etwas besseren Kündigungsschutz, ohne aber vor Entlassungen gefeit zu sein. Regierung und Gemeindeverwaltungen können auf der Grundlage parlamentarischer Entscheidungen unter dem Titel „Haushaltsschwierigkeiten“ die Schließung oder Zusammenlegung von Einrichtungen dekretieren und die Tätigkeitsbereiche der betroffenen Arbeitnehmer ohne Umsetzungsverpflichtung ersatzlos streichen. Seit 1994 sind Lehrer durch Schulschließungen und -zusammenlegungen davon betroffen.

Was die Interessenvertretungsorgane der Arbeitnehmer angeht, so wurde in Anlehnung an entsprechende Regelungen für die Privatwirtschaft ein „duals System“ institutionalisiert.⁵ Parallel zur neu geschaffenen Institution des Betriebsrats wurden im öffentlichen Dienst Personalräte eingerichtet, wodurch im Vergleich zum früheren Regime die Gewerkschaftsrechte geschwächt wurden, die allerdings überwiegend nur auf dem Papier gestanden hatten. Gegenüber dem Tarifstatus der Gewerkschaften ist der Personal-

rat als betriebliches Mitbestimmungsorgan konzipiert, ohne indes nennenswerte Mitbestimmungsrechte zu besitzen. Sie beschränken sich weitgehend auf den engeren sozialpolitischen Bereich. In allen wirtschaftlichen Angelegenheiten sowie in solchen Fragen wie der Ausbildung oder Frühpensionierung von Beschäftigten, der Arbeitsordnung oder des Jahresurlaubs hat der Personalrat nur Beratungs- und Informationsrechte. Die Gewerkschaften sind berechtigt, für die Personalratswahlen Kandidatenlisten aufzustellen, aber zur Kandidatur bedarf es weder der Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft noch eines gewerkschaftlichen Vorschlags. Jeder Arbeitnehmer kann wählen und gewählt werden, falls er seit sechs Monaten beschäftigt ist.⁶ Gleichzeitig aber ist das Recht der Gewerkschaften zum Abschluß von Tarifverträgen gesetzlich an ihr bei den Personalratswahlen erzielt Ergebnis gebunden worden.

Die Bedeutung dieser restriktiven Regelung bestimmt sich im Kontext der Besonderheiten der Lohnfestsetzung für die Angestellten im öffentlichen Dienst, zu denen die Lehrer gehören. Die Gehaltsentwicklung im öffentlichen Dienst ist nicht das Resultat direkter Verhandlungen zwischen Arbeitgeber und Gewerkschaften, sondern Ergebnis eines mehrstufigen Verfahrens. Zunächst treffen Vertreter der Regierung, der Kommunen und der Gewerkschaften im sogenannten „Rat zur Interessenabstimmung für die haushaltsfinanzierten Einrichtungen“ (KIET) auf der Grundlage des für den gesamten öffentlichen Dienst geltenden Tarifgruppenkatalogs und im Zusammenhang mit den Haushaltsplänen der Regierung für das kommende Jahr eine Vereinbarung zur zukünftigen Gehaltsentwicklung im öffentlichen Dienst. In diesem Gremium sind nur diejenigen Gewerkschaften vertreten, die bei den Personalratswahlen mindestens zehn Prozent der abgegebenen Stimmen erhalten haben. Das Verhandlungsergebnis wird dann als „Kontingent“ in den Haushaltsplan eingebaut, über den das Parlament entscheidet. Indes enthält dieses Kontingent einen Anteil, den die Kommunen aufbringen müssen, bei denen die Mehrheit der öffentlichen Angestellten, einschließlich der Lehrer, beschäftigt ist. Diese sind dann für die konkrete Gehaltsfestlegung, insbesondere für die Einstufung in die Gehaltsklassen des allgemeinen Tarifsystems, zuständig. Aus diesem ausgeprägt zentralistischen Modus der Interessenabstimmung und Lohnfestsetzung ergeben sich Probleme unter anderem dadurch, daß die Kommunen darin eine untergeordnete Rolle spielen, aber einen Großteil der Folgekosten zu tragen haben.

Bestandteil des 1992 rechtskräftig gewordenen Gesetzes zum öffentlichen Dienst ist ein einheitliches Tarifsysteem für alle öffentlichen Angestellten, auf dessen Grundlage ihre Zuordnung zu Gehaltsklassen erfolgt, die wieder-

um den Bezugspunkt für die Entwicklung des Grundgehalts bilden. Dieses Tarifsysteem besteht aus sechs nach dem Bildungsabschluß differenzierten Gehaltskategorien (A bis F), die wiederum nach dem Dienstalter in mehrere Stufen unterteilt sind. Die Gehaltsklasse eines öffentlichen Angestellten, Lehrer eingeschlossen, ergibt sich durch die Zuordnung zu einer Gehaltskategorie und innerhalb derer zu einer Gehaltsstufe. Jede Gehaltsklasse ist mit einem Multiplikator versehen, der sich auf die unterste Gehaltsklasse A1 bezieht. Wie die folgende Gehaltstabelle zeigt, übersteigt das Grundgehalt eines öffentlichen Angestellten in der höchsten Gehaltsklasse (F/5,5) das Grundgehalt eines öffentlichen Angestellten in der untersten Gehaltsklasse (A/1,0) um das Fünfeinhalbfache.

Tabelle 6: Gehaltsklassen der Angestellten im öffentlichen Dienst (1.1.1994), A1 = 8000 Forint

Stufen	Kategorien:	A	B1	B2	C	D	E	F
1.		1,0	1,5	1,7	2,0	2,5	3,0	-
2.		1,1	1,6	1,8	2,1	2,6	3,0	-
3.		1,2	1,7	1,9	2,3	2,7	3,2	4,0
4.		1,3	1,9	2,1	2,5	2,9	3,4	4,2
5.		1,4	2,1	2,3	2,7	3,1	3,6	4,4
6.		1,5	2,2	2,4	2,8	3,2	3,8	4,6
7.		1,6	2,3	2,5	2,9	3,3	3,9	4,8
8.		1,7	2,4	2,6	3,0	3,5	4,0	5,0
9.		1,8	2,5	2,7	3,1	3,6	4,1	5,1
10.		1,9	2,6	2,8	3,2	3,7	4,2	5,2
11.		2,0	2,7	2,9	3,3	3,8	4,3	5,3
12.		2,1	2,8	3,0	3,4	3,9	4,4	5,4
13.		2,2	2,9	3,1	3,5	4,0	4,5	5,5
14.		2,3	3,0	3,2	-	-	-	-

Quelle: Beszélő (politisches Journal) vom 27.1.94

Aufgrund dieses Tarifsystems konzentrieren sich die zentralen Lohnverhandlungen auf die Lohnerhöhungen in der untersten Gehaltsklasse A1, woraus sich automatisch die Einkommenserhöhungen in allen anderen Gehaltsklassen ergeben. Eine bislang unerfüllt gebliebene Forderung der Gewerkschaften im öffentlichen Dienst besteht darin, das Einkommen in der untersten Gehaltsstufe A1 dem (höheren) gesetzlichen Mindestlohn in der Privatwirtschaft anzupassen. Sowohl der verspätete Zeitpunkt der Einführung des neuen Tarifsystems wie die Einstufung – speziell der Lehrer – in die Gehaltskategorien wurden, worauf wir später zurückkommen, 1993/94 zum zentralen einkommenspolitischen Konflikt zwischen Regierung, Kom-

munen und Gewerkschaften. Den Hintergrund bildete der Tatbestand, daß die Gehälter des größten Teils der öffentlichen Angestellten weit unter denen lagen, die ihnen nach dem neuen Tarifsysteem zustanden. In diesem Konflikt fanden die Pädagogen – womit die Regierung nicht gerechnet hatte – neue Verbündete unter den öffentlichen Bediensteten. Sie trafen sich mit Vertretern von Berufen, die mit ähnlichen Existenzproblemen kämpften, oder mit Gruppen der Intelligenz, deren Sprachgebrauch, Wertvorstellungen und Gesinnung in vielen Punkten den ihren ähnlich waren.

Von 8 + 4 zu 4 + 8? Veränderungen im Schulsystem

Bereits Mitte der achtziger Jahre hatten sich größere Spannungen im ungarischen Bildungssystem aufgestaut, die nicht zuletzt das Schulsystem und das in den Schulen vermittelte Wissen betrafen. Parallel zur Auflösung des alten politischen Systems kam es dann zur Auflösung des alten Schulsystems. Die eingetretenen Veränderungen zeigen zwar in eine bestimmte Richtung, sind aber weit davon entfernt, eindeutig und abgeschlossen zu sein. Mitte der neunziger Jahre läßt sich eher von der Koexistenz verschiedener Schultypen und von einer „pluralistischen“ Schulstruktur als von einem relativ einheitlichen Schulsystem sprechen. Das hängt mit den Verlaufsformen des Umstrukturierungsprozesses und seinen Protagonisten zusammen. Die bisherigen Veränderungen im Schulsystem sind nämlich weniger das Resultat einer zentral konzipierten Bildungs- und Schulpolitik als im Schneeballeffekt aus den Ambitionen einzelner Schulen und lokalen Interessengruppen hervorgegangen. Ihre Initiativen erhielten oft nachträglich den Segen der Regierung oder wurden von dieser mit der Einhaltung gewisser Verfahrensregeln versehen.

Fast vierzig Jahre lang blieb die im Frühstadium des Staatssozialismus geschaffene zweigleisige Schulstruktur ein politisches Tabu und mehr oder weniger unverändert. Auf der achtklassigen allgemeinbildenden Einheitsschule für alle baute ein vierklassiges Mittelschulsystem aus allgemeinbildenden und berufsbildenden Mittelschulen (Gymnasien) auf. Beide Mittelschultypen schlossen mit dem Abitur ab. Indes war die Zulassung zum Hochschulstudium an spezielle Prüfungen mit beträchtlicher Selektionswirkung gebunden, bei denen die Schüler der allgemeinbildenden Mittelschulen bessere Chancen hatten. Diejenigen Jugendlichen, die nach Abschluß der achtklassigen Allgemeinschule auf keiner der erwähnten Mittelschulen weiterlernten, konnten durch eine dreijährige Ausbildung an einer Berufsfachschule die Facharbeiterqualifikation erwerben.⁷

Schon vor dem politischen Systemwandel gerieten das gesamte Bildungssystem und das 8+4-Schulsystem in die Kritik. Wenngleich die Effizienzkritik allererst den Hochschulbereich betraf, galten alle Ausbildungsstufen im internationalen Vergleich gesehen als zu teuer und zu wenig leistungsfähig, ohne zugleich dem offiziellen Anspruch gleicher Bildungschancen zu genügen. Trotz mancher Umstrukturierungen hat sich an dieser Kritik bislang wenig geändert. Der achtklassigen Einheitsschule wurde die Blockade jugendlicher Bildungspotentiale durch Unterforderung attestiert. Gleichzeitig blieb der Schüleranteil in den zum Abitur führenden Mittelschulen relativ gering. Der Anteil der Jugendlichen, die nach dem 16. Lebensjahr eine weiterführende Schule besuchen, liegt weit unter dem Durchschnitt der OECD-Länder (Tabelle 7). Und wie erwähnt, ist der Anteil derjenigen Jugendlichen beträchtlich, die die achtklassige Grundschule nicht abschließen oder anschließend keine weiterführende Schule besuchen.

Neben den beträchtlichen Wohlfahrtsausgaben und der hochgradigen institutionellen Zersplitterung trägt vor allem die außerordentliche Personalintensität zu den im internationalen Vergleich hohen Kosten des ungarischen Bildungssystems bei. Allerdings trifft das für die verschiedenen Ausbildungsstufen in unterschiedlichem Ausmaß zu. Mit weitem Abstand am teuersten sind die Hochschulen. Deutlich teurer sind Kindergärten und Grundschulen. Nur die Mittelschulen sind in etwa gleich teuer. Im Vergleich zum Durchschnitt der OECD-Länder ist die Zahl der Lehrkräfte, die auf einen Auszubildenden entfällt, in den Hochschulen und Kindergärten etwa doppelt so hoch, in der Grundschule etwa anderthalbmal so hoch und in den Mittelschulen etwa gleich hoch.

Die ersten Risse im alten Schulsystem entstanden Mitte der achtziger Jahre. Das Unterrichtsgesetz von 1985 bot die Chance, im Einzelfall von der 8+4-Schulstruktur abzuweichen sowie neue Lehrpläne und didaktische Konzepte auszuprobieren. Zu den bekanntesten Schalexperimenten gehörte die mit dem Namen von József Zsolnai verknüpfte freie Schule.⁸ Unmittelbar vor dem politischen Systemwechsel erklärte der letzte Kultusminister der sozialistischen Ära, Ferenc Glatz, daß man zur achtklassigen Gymnasialstruktur zurückkehren müsse. Tatsächlich konzentrierten sich die folgenden Veränderungen auf die Umwandlung der schulischen Mittelstufe und die Auflösung der achtklassigen allgemeinbildenden Einheitsschule. Im Schuljahr 1989/90 erhielten zwei Budapester Gymnasien die Genehmigung des Kultusministers, das achtklassige Gymnasium einzuführen. Noch im selben Jahr folgten weitere Schulen. Für das Schuljahr 1990/91 reichten zwölf Schulen entsprechende Anträge ein, von denen elf zum achtklassigen und eine zum

sechsklassigen Gymnasium übergehen wollten. Der Strukturwandel begann also auf Initiative einzelner Schulen und Institutionen (Stiftungen, Kirchen), entfaltete sich unabhängig von den bildungspolitischen Konzepten der neu entstandenen politischen Parteien und der nach den ersten freien Parlamentswahlen gerade ins Amt gelangten konservativ-nationalen Regierungskoalition unter dem Ministerpräsidenten Antall. Ja, solchen Initiativen „von unten“ kam zustatten, daß das Kultusministerium „oben“ noch gar keine solche Konzeption hatte und die alte Verwaltung unschlüssig war.⁹ Das Ministerium beschränkte sich zunächst darauf, den dezentral verlaufenden Umstrukturierungsprozeß durch einige Verfahrensregeln zu steuern und gewisse Aufsichtsfunktionen wahrzunehmen. So sollten die Gymnasien zusammen mit dem vorgesehenen Unterrichtsplan einen ausführlichen Verlaufs- und Zeitplan hinsichtlich der geplanten Strukturveränderung vorlegen und dafür die Zustimmung der Gemeindeverwaltungen einholen. Gleichzeitig wurde ihnen unmißverständlich bedeutet, daß sie zur Verwirklichung ihres Programms auf keinerlei finanzielle Unterstützung rechnen konnten und alle Mehrkosten von den Schulträgern selbst übernommen werden müßten. Dagegen äußerte sich das Kultusministerium nicht dazu, welches Schulsystem es selbst gern sehen würde bzw. in welcher Richtung Veränderungen des Schulsystems wünschenswert wären. Es gab sich damit zufrieden, ein Fachkuratorium einzusetzen, welches über die Gesuche entschied. Ein Jahr später stellte sich die Situation etwas anders dar. Bei den 1991/92 eingereichten Anträgen zur Veränderung der Schulform entstanden sichtliche Konflikte zwischen Ministerium und Schulen. Während letztere weiterhin den Übergang zum achtklassigen Gymnasium bevorzugten, dachte das Ministerium nun an eine 6+6-Struktur, also an den Übergang zu einer von allen besuchten, auf sechs Klassen reduzierten einheitlichen Grundschule und zum sechsklassigen Gymnasium. Diese Strukturvariante war mit einer auf sie zugeschnittenen Version für einen „Nationalen Grundlehrplan“ (NAT) verknüpft, welcher alle Schulen zu einem abgestuften Mindestlehrangebot verpflichten sollte, um es jedem ungarischen Staatsbürger zu ermöglichen, ein Mindestmaß an schulischer Bildung zu erwerben.¹⁰ Tatsächlich ging der Strukturwandel in gemischter Form weiter.¹¹ Weder ist er vollkommen einheitlich noch abgeschlossen. Neben den neu entstandenen sechs- und achtklassigen Mittelschulen/Gymnasien gibt es nach wie vor vierklassige Mittelschulen/Gymnasien. Und nach wie vor führen alle drei Schultypen zum Abitur. Parallel dazu hat die achtklassige allgemeinbildende Einheitsschule zwar an Bedeutung verloren, ohne aber ganz verschwunden zu sein. Indes läßt sich mit einiger Plausibilität prophezeien, daß das achtklassige Gym-

nasium mit der Zeit zum nachgefragtesten Schultyp werden wird, dessen Besuch im Vergleich zu den anderen Gymnasialtypen einen privilegierten Hochschulzugang sichert.

Kritiker haben der konservativen Regierung vorgeworfen, eine Zerstückelung des reformbedürftigen alten 8+4-Schulsystems zugelassen zu haben. Durch die Richtung, die der Strukturwandel in der schulischen Mittelstufe genommen habe, sei weder gesichert, daß es zur dringend notwendigen Erhöhung des Schüleranteils in der schulischen Mittelstufe komme. Noch seien wegen der einseitigen Konzentration auf die Mittelstufenumwandlung ausreichend Überlegungen zur Durchlässigkeit der neuen Schulstruktur und zu Übergangsmöglichkeiten in weiterführende Schulen angestellt worden. Tatsächlich ließen die Veränderungen im schulischen Mittelstufenbereich die darunterliegenden schulischen Ausbildungsstufen nicht unberührt. In einigen Fällen wurde die alte achtklassige Einheitsschule plötzlich „ersatzlos“ auf vier oder sechs Klassen beschränkt, wodurch die auf ihr aufbauende Facharbeiterausbildung in den dreijährigen Berufsfachschulen in Schwierigkeiten geriet. Gleichzeitig verweist die Tatsache, daß unter den jugendlichen Arbeitslosen der Anteil derer hoch ist, die die Berufsfachschule als Facharbeiter abgeschlossen haben, auf ein altes Problem in neuer Form. Ihre Chancen, danach in eine weiterführende Mittelschule überzuwechseln, waren schon früher gering und haben sich durch den Strukturwandel im Mittelstufenbereich weiter verschlechtert.

Mit der Umgestaltung der Schulstruktur verlor auch die frühere Struktur der Lehrerausbildung ihre Grundlage, die auf das 8+4-Schulsystem zugeschnitten war. Vor dem Systemwechsel erfolgte die Lehrerausbildung institutionell gesehen zunächst drei-, dann zweigeteilt. Bis Ende der siebziger Jahre wurden die Lehrer der allgemeinen achtklassigen Einheitsschule in getrennten Institutionen ausgebildet. Diejenigen Lehrer, die künftig in den ersten vier Klassen unterrichteten, wurden in besonderen Ausbildungsstätten für Grundschullehrer ausgebildet. Dagegen studierten die künftigen Lehrkräfte für die oberen Klassen fünf bis acht an Pädagogischen Hochschulen. Ab Anfang der achtziger Jahre wurden beide Lehrergruppen an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Demgegenüber studierten die künftigen Mittelschullehrer an den Philologischen Fakultäten der Universitäten und schlossen ihr Studium mit einem Universitätsdiplom ab. Die Fachlehrer in den berufsbildenden Mittelschulen mit fachorientiertem Abitur und in den Berufsfachschulen für Facharbeiter erwarben meist ein Diplom als Ingenieur, Ökonom etc. Durch den Wandel der Schulstruktur wurde die scharfe Grenze zwischen Mittel- und Grundschulen aufgehoben. In einigen Fällen

wurde die achtklassige Allgemeinschule auf vier Klassen reduziert und wurden die oberen Klassen (fünf bis acht) in eine Mittelschule umfunktioniert, wo die Lehrkräfte eigentlich ein Universitätsdiplom benötigen. Eine mögliche Antwort auf diesen Widerspruch besteht darin, die Pädagogischen Hochschulen allmählich zu Universitäten umzufunktionieren, was allerdings bei diesen auf Ablehnung stößt (Pusztay 1995).

Parallel zu den strukturellen Umbrüchen im Schulsystem erfolgen im Zuge des politischen Systemwandels tiefgreifende institutionelle Veränderungen. Ja, vielfach waren beide Wandlungsprozesse eng miteinander verknüpft. So ist neben den staatlichen Schulen eine Minderheit von Privatschulen entstanden, die sich in der Hand von Privatpersonen, Stiftungen und Kirchen befinden, welche häufig zu Initiatoren des Strukturwandels im Mittelschulsystem wurden. Unter bestimmten Bedingungen können sie an staatlichen Finanzbeihilfen für das Schulsystem partizipieren.¹² Wichtiger ist, daß mit der Einführung der Gemeinselfverwaltungen auch das Schulsystem dezentralisiert wurde, indem ein Großteil der Schulen in Gemeindehand überging. Dem lag die Idee zugrunde, zukünftig den Bedürfnissen und Interessen lokaler Akteure in der schulischen Erziehung und Ausbildung ein größeres Gewicht zu verschaffen.¹³ Seither müssen freilich auch die Lehrer und ihre Vertretungskörperschaften stärker als bisher in der lokalen Politik für den Unterhalt ihrer Schule eintreten, der mehr als früher von der jeweiligen Finanzkraft der Kommunen abhängt, die sich dramatisch unterscheidet. Um der daraus resultierenden Gefahr tiefgreifender räumlicher Ungleichheiten im Bildungsangebot zu begegnen, wurde allerdings das zweigleisige System normativer staatlicher Finanzbeihilfen auf der Basis der Schüler und Einwohnerzahl beibehalten.¹⁴

Konfliktparteien und Konfliktgegenstände

Alte und neue Lehrgewerkschaft: Asymmetrischer Dualismus

Die Pädagogen haben zwei Gewerkschaften. Sie werden einerseits durch die bereits vor dem demokratischen Umbruch bestehende Gewerkschaft der Pädagogen (PSZ), andererseits durch die im Zuge des Systemwandels entstandene Demokratische Gewerkschaft der Pädagogen (PDSZ) vertreten. Da die Angestellten im Wissenschafts- und Hochschulbereich eigene Gewerkschaften haben, vertreten beide Verbände ausschließlich die Interessen der Lehrerschaft und der Beschäftigten in den Kindergärten. Zu Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes wurden sie erst nach der gesetzlichen Konsti-

tution eines gesonderten öffentlichen Dienstes im Jahr 1992. Folglich mußten sie sich die spezifischen Spielregeln für die Interessenvertretung in diesem Bereich gleichsam „unterwegs“ aneignen.

Mit einem modischen (und im Westen gebräuchlichen) Ausdruck könnte man die PSZ als „kommunistische Nachfolgewerkschaft“ bezeichnen. Bevor wir ihr aber allzu eifrig politische Attribute anhängen, fassen wir lieber einige Elemente ihrer mitgeschleppten Erbschaft und ihres Wandels nach dem Systembruch zusammen. Wie andere alte Verbände auch, berief sich die PSZ auf eine bis 1918 zurückreichende Gewerkschaftstradition, die in Wirklichkeit nach 1948 gründlich zerstört worden war. Ihr Organisationsaufbau im früheren Regime ähnelte dem der anderen im „Landesrat der Gewerkschaften“ (SZOT) zusammengeschlossenen Branchenverbände. So war die PSZ flächendeckend in fast jeder Schule mit einer Grundorganisation vertreten. Die Hauptaufgabe der Gewerkschaftsleitung bestand weniger darin, die Interessen der Lehrer gegenüber der Schulleitung zu vertreten, als zusammen mit ihr den „Schulfrieden zu wahren“. Zwar gehörte der Abschluß von Kollektivverträgen zu ihrer Kompetenz, aber die einkommenspolitischen Spielräume waren durch zentral festgelegte Gehaltsfonds und Gehaltstarife begrenzt. Soweit sie bestanden, wurden sie mitunter auf eine Weise genutzt, die die Gewerkschaft im Lehrerkollegium verdächtig machte.¹⁵ Wichtiger war ihre Rolle bei der Ausgestaltung und Verteilung sozialer Dienstleistungen (Erholungsplätze, Schülerverpflegung etc.) und der Schlichtung individueller Konflikte. Über den Grundorganisationen residierten gewerkschaftliche Komitatsvertretungen, die wiederum einer Landeszentrale untergeordnet waren. Ihre Aufgabe bestand unter anderem darin, auf bezirklicher und zentralstaatlicher Ebene um finanzielle Ressourcen für das Unterrichtswesen zu buhlen.

Auf die Herausforderung durch den demokratischen Umbruch und die neu entstandene Verbandskonkurrenz reagierte die alte Lehrgewerkschaft mit „von oben“ eingeleiteten internen und externen Organisationsreformen. Bereits im Mai 1989, also ein Jahr vor der ersten freien Parlamentswahl, wurde auf ihrem XIII. Kongreß ein personell veränderter Vorstand gewählt. Durch nachfolgende Satzungsänderungen gewannen die Grundorganisationen und Berufssektionen an Autonomie. Einerseits erklärte sich die Pädagogengewerkschaft zur Rechtsnachfolgerin der alten Organisation, andererseits verstand sie sich nunmehr als „von unten aufgebauter demokratischer Verband“ mit neuem Selbstverständnis. Nicht nur wollte sie nun als unabhängige Kraft für die Interessen der Lehrerschaft und Verbesserungen der materiellen Infrastruktur im Bildungswesen eintreten, sondern gleicherma-

Ben fühlte sie sich fortan einem bildungspolitischen Kanon verpflichtet, der „nationale und europäisch-universelle Geistesstraditionen“ einschließen sollte. Parallel dazu wurde der konföderative Zusammenschluß reorganisiert. Statt sich dem „Landesbund der Ungarischen Gewerkschaften“ (MSZOSZ) anzuschließen, also dem Rechtsnachfolger des früheren staatsgewerkschaftlichen Dachverbandes (SZOT), gründete die Führung der Pädagogengewerkschaft zusammen mit anderen alten Verbänden das „Forum für gewerkschaftliche Zusammenarbeit“ als Dachverband für den öffentlichen Dienst. Für diese Entscheidung spielten vor allem zwei Gründe eine Rolle. Erstens dominierten im MSZOSZ nach wie vor die (schwer)industriellen Branchenverbände und sollte eine eigenständige Konföderation helfen, die eigene Machtposition zu stärken und die überlieferte Benachteiligung der Arbeitnehmer in der sogenannten Budgetsphäre zu beenden. Zweitens war dieser separate Zusammenschluß für die umstrittene Verteilung des gewerkschaftlichen Altvermögens von Vorteil. Tatsächlich kam diese konföderative Zugehörigkeit der Pädagogengewerkschaft von dem Augenblick an besonders zustatten, als sich der öffentliche Dienst als solcher auf gesetzlicher Grundlage im Jahr 1992 konstituierte.

Unter dem Eindruck der wachsenden Misere des Bildungssystems wurde die Demokratische Gewerkschaft der Pädagogen (PDSZ) als Alternativverband noch in der Latenzphase des demokratischen Umbruchs im November 1989 unter der Annahme gegründet, daß die Ausbildungsinstitutionen innerhalb des alten Regimes nicht mehr reformierbar seien. Zu ihren Gründungsmitgliedern gehörten junge Budapester Gymnasiallehrer, und jüngere Mittelschullehrer in Budapest und einigen größeren Provinzstädten sollten auch später ihre Organisationskerne bilden. Von Anfang an verstand sich die PDSZ nicht als engstirnige Interessenvertretung der Lehrerschaft, sondern als bildungspolitische „Modernisierungsgewerkschaft“, die interessenpolitische und bildungspolitische Fragen eng miteinander verzahnen wollte. So ließ sich ihrer Ansicht nach die einkommenspolitische Benachteiligung der Lehrer nur zusammen mit ihrer dringend nötigen Qualifikationsverbesserung aufheben und mußten Ausgabensteigerungen für das Bildungssystem mit Effizienzsteigerungen Hand in Hand gehen, sollte das Ganze nicht ein Faß ohne Boden bleiben. In diesem Sinn definierte sich die PDSZ explizit als Antipodin zur ihrer Ansicht nach politisch diskreditierten und bildungspolitisch konservativen alten Pädagogengewerkschaft. Die Modernisierung des Bildungswesens war für sie eine Frage des Generationswechsels, die deshalb vermutlich längere Zeit beanspruchen würde. Als Verband der jüngeren Generation begriff sie sich gleichsam als Bildungsreformmotor auf

Gewerkschaftsseite. Zu dem, was im Schulsystem anders werden sollte, gehörte ihrer Vorstellung nach einerseits eine Verlängerung der Schulzeit, die für die große Mehrheit der Schüler noch immer bei nur acht Jahren lag; andererseits eine Umstrukturierung des Schulsystems mit der Perspektive, den Schüleranteil in den höheren Schulen deutlich zu vergrößern. Die PDSZ plädierte sowohl für ein höheres Bildungsbudget im Kontext einer umfassenden Bildungsreform als auch für eine Dezentralisierung der Ressourcenverteilung zugunsten kommunaler Schulträger.

Anfangs nahm die Mitgliederzahl der Demokratischen Gewerkschaft der Pädagogen schnell zu, so daß sie nach eigenen Angaben 1992 15.000 Mitglieder zählte. Gemessen an der von der alten Lehrgewerkschaft für 1993 reklamierten Zahl von 150.000 Mitgliedern¹⁶ war das wenig, aber die neue Lehrgewerkschaft verfügte über jüngere und aktivere Mitglieder als ihre Rivalin. Interne demokratische Strukturen und ein ausgeprägtes demokratisches Ethos trugen dazu bei, daß sie von westlichen Gewerkschaften beim Aufbau ihrer materiellen und personellen Infrastruktur unterstützt wurde.¹⁷ Allerdings reichten Mitgliedsbeiträge und Außenunterstützung nicht, um in anderen Städten als Budapest und auf der Komitatssebene einen der alten Lehrgewerkschaft vergleichbaren professionalisierten Apparat aufzubauen. Indes läßt sich die Bedeutung der PDSZ in den ersten beiden Jahren nach dem Systemwechsel nicht allein an ihrer Mitgliederzahl messen. Aufgrund ihrer Verbindungen ins politische System war ihr Einfluß größer als ihr Mitgliederbestand vermuten ließe. Die neue Lehrgewerkschaft gehörte zu den Gründungsmitgliedern des alternativen Dachverbandes „Demokratische Liga Unabhängiger Gewerkschaften“ (FSZDL). Die Liga wiederum hatte enge Verbindungen zur größten parlamentarischen Oppositionspartei, dem Bund der Liberalen (SZDSZ), der aus der demokratischen Opposition im Kádárregime hervorgegangen war. Demgegenüber besaß die alte Gewerkschaft zu diesem Zeitpunkt keine wirksamen Beziehungen ins politische System, da die Ungarische Sozialistische Partei (MSZP) nach den ersten Wahlen eine parlamentarische Randstellung einnahm. Ihr Vorteil war, daß sie vor Ort gewöhnlich über engere Verbindungen zur Schulleitung verfügte.

Seit 1992 begann die Mitgliederzahl der PDSZ zu stagnieren und gelang es ihr nicht, ihr Organisationsnetz zu verdichten und auszudehnen. Dazu trug bei, daß aus der Sicht der übergroßen Mehrheit der Lehrer bildungspolitische Probleme gegenüber der Verteidigung ihrer materiellen Interessen sekundär waren, ja bildungspolitische Veränderungen diese Interessen zu bedrohen schienen. Schließlich verschoben sich die Kräfteverhältnisse zwischen den beiden rivalisierenden Lehrerverbänden im Zuge der 1993 im öf-

fentlichen Dienst erstmals durchgeführten Personalratswahlen gründlich zugunsten der PSZ. Die Auseinandersetzung um Repräsentativität und Legitimität wurde klar zu ihren Gunsten entschieden. Während die PSZ fast 60 Prozent der abgegebenen Stimmen erhielt, brachte es die PDSZ nur auf 5,7 Prozent, wobei sie in den Mittelschulen etwas besser als in den Grundschulen abschnitt.

Tabelle 8: Ergebnis der Personalratswahlen der Angestellten im öffentlichen Dienst im Bereich des Unterrichtswesens im Mai 1993

Gewerkschaft	Konföderation	erhaltene Stimmen	Stimmanteil
Gewerkschaft der Pädagogen (PSZ)	Forum für gewerkschaftliche Zusammenarbeit (SZEF)	93.789	59,1%
Unabhängige Kandidaten		48.766	30,8%
Demokratische Gewerkschaft der Pädagogen (PDSZ)	Demokratische Liga Unabhängiger Gewerkschaften (FSZDL)	8.978	5,7%
Gewerkschaft der Beschäftigten in Agrarbildungs- und Forschungseinrichtungen (AOKDSZ)	Gewerkschaft der Intellektuellen (ESZT)	2.312	1,5%
Sonstige		5.044	2,9%
Zusammen		158.889	100,0%

Quelle: Amtliches Wahlergebnis (Arbeitsministerium), Budapest 1993

Im Wahlerfolg der PSZ spiegelte sich nicht zuletzt ihre weitaus größere Organisationsdichte wider. Während sie in der übergroßen Mehrzahl der Schulen (und Kindergärten) vertreten war, gab es die PDSZ nur in einer Minderzahl von Schulen (und in den Kindergärten so gut wie gar nicht). Nur in wenigen Ausbildungsstätten waren beide Gewerkschaften zugleich vertreten. Dort, wo das der Fall war, erzielten sie oft annähernd gleiche Wahlergebnisse. Ähnlich wie im Gesundheitswesen entfiel auch im Unterrichtswesen ein beträchtlicher Anteil der Stimmen auf unabhängige, von keiner Gewerkschaft nominierte Kandidaten. Anscheinend stehen viele Pädagogen beiden Gewerkschaften distanziert gegenüber.

Durch die Personalratswahlen vermochte die alte Pädagogengewerkschaft ihre Verankerung vor Ort abzusichern. Überdies aber hatte das Wahlergebnis zwei weitere überlokale gewerkschaftspolitische Folgen. Erstens wurde die PSZ im „Rat zum Interessenausgleich für die haushaltsfinanzierten Einrichtungen“ (KIET) zur einzigen Repräsentantin der Pädagogen auf Arbeit-

nehmerseite, da ihre Kontrahentin das vorgeschriebene Quorum eines zehnpromzentigen Stimmanteils bei den Personalratswahlen verfehlte. Zweitens bestätigte die Pädagogengewerkschaft ihr besonderes Gewicht im gesamten öffentlichen Dienst vor der Gewerkschaft der Beschäftigten im Gesundheitswesen, die ebenfalls aus dem alten Branchenverband hervorgegangen war.

Tabelle 9: Ergebnis der Personalratswahlen der Angestellten im gesamten öffentlichen Dienst 1993

Gewerkschaft	Konföderation	erhaltene Stimmen	Stimmanteil
Gewerkschaft der Pädagogen (PSZ)	Forum für gewerkschaftliche Zusammenarbeit (SZEF)	94.138	28,1%
Demokratische Gewerkschaft der Beschäftigten im Gesundheitswesen (EDDSZ)	Forum für gewerkschaftliche Zusammenarbeit (SZEF)	44.445	13,2%
Demokratische Gewerkschaft der Pädagogen (PDSZ)	Liga	9.030	2,7%
Ligabündnis im Gesundheitswesen	Liga	4.295	1,3%
Sonstige Gewerkschaften/ Bereiche		93.735	28,1%
Unabhängige Kandidaten		89.066	26,6%
Zusammen		334.709	100,0%

Quelle: Amtliches Wahlergebnis (Arbeitsministerium), Budapest 1993

Schließlich klärten sich auch die Kräfteverhältnisse auf der Konföderationsebene. Die Wahlerfolge der alten Gewerkschaftsverbände im Unterrichtswesen und Gesundheitswesen trugen dazu bei, daß das „Forum für gewerkschaftliche Zusammenarbeit“ über die in der Liga zusammengeschlossenen Alternativverbände triumphierte und praktisch zum einzigen Verhandlungspartner der Regierung für den gesamten öffentlichen Dienst wurde.

Auseinandersetzungen mit der konservativen Regierung um das neue Tarifsysteem im öffentlichen Dienst 1993

Ohne Zweifel ging die Pädagogengewerkschaft durch ihren Wahlerfolg gestärkt in die bevorstehenden Auseinandersetzungen um die Einführung der neuen Gehaltstarife im öffentlichen Dienst hinein. In dieser Hinsicht ergab sich eine merkwürdige Situation. Die Gewerkschaften standen nämlich der

Regierung gegenüber, obwohl sich ein Großteil der Schulen in kommunaler Trägerschaft befand. Indes kamen die Gemeinden als Verhandlungspartner nicht in Frage, weil das bereits in Kraft getretene Gesetz zum öffentlichen Dienst Lohnverhandlungen nur auf Landesebene zuließ. Auf diese Weise flossen lokale Konflikte in zentrale Auseinandersetzungen ein. Einziger Adressat der Unzufriedenheit der Lehrer war die Zentralregierung. Im Sommer 1993 konzentrierte sich der Konflikt zwischen ihr und den Gewerkschaften auf die Einkommensentwicklung im öffentlichen Dienst und besonders im Schul- und Kindergartenbereich, bevor sich die Auseinandersetzung auf Fragen der finanziellen Ausstattung und inhaltlichen Ausrichtung des Bildungssystems ausweitete.

Konkreter Konflikthanlaß war die Absicht der Regierung, die Tarifreform im öffentlichen Dienst erneut zu verschieben. Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes für den öffentlichen Dienst am 1. Juli 1992 war die zugehörige Einführung des neuen Gehaltsgruppenkatalogs um ein Jahr vom 1. Januar 1993 auf den 1. Januar 1994 vertagt worden. Im Mai 1993 kündigte der Finanzminister an, die Realisierung der Tarifreform wegen der desolaten Haushaltslage um ein weiteres Jahr zu verschieben. Tatsächlich verursachte diese aus dem Grund erhebliche Kosten, weil die Verdienste der großen Mehrheit der im öffentlichen Dienst Beschäftigten weit unter den kommenden Tarifen lagen.¹⁸ Zusätzliche Brisanz erhielt diese Ankündigung dadurch, daß sie gegen Abmachungen im tripartistisch besetzten „Rat zum Interessenausgleich“ verstieß, dessen Funktion damit entwertet worden wäre.¹⁹ Während also die Regierung auf die beträchtlichen Kosten der Tarifreform und entsprechende Deckungslücken im Staatshaushalt verwies, pochten die Gewerkschaften im öffentlichen Dienst auf deren Verwirklichung in der Hoffnung, auf diesem Weg die absolute und relative Einkommenslage der dort beschäftigten Arbeitnehmer endlich zu verbessern. War der Staatshaushalt gegen Einkommensforderungen der Pädagogen und anderer Berufsgruppen im öffentlichen Dienst empfindlich geworden, so gehörten diese umgekehrt seit langem zu den einkommensempfindlichen Arbeitnehmerschichten. Die Tarifreform betraf etwa 700.000 Beschäftigte, von denen ein knappes Drittel in Schulen und Kindergärten arbeitete. Wie die folgenden Angaben zeigen, konnte der größte Teil von ihnen im Fall der Einführung des neuen Gehaltsgruppenkatalogs auf eine beträchtliche Einkommensverbesserung durch Rückstandsauflösung rechnen. Offensichtlich waren die diesbezüglichen Einkommensrückstände im gesamten öffentlichen Dienst beträchtlich, aber im Schul- und Kindergartenbereich überdurchschnittlich ausgeprägt. Von solchen Einkommensrück-

Tabelle 10: Gehälter im öffentlichen Dienst im Verhältnis zu den Gehaltsverpflichtungen auf Basis des gesetzlich vorgeschriebenen neuen Gehaltsgruppenkatalogs (in Prozent), März 1993

Zweiguntergruppe	Grundgehalt	Gesamtgehalt
Grundschulen, Kindergärten	77,0%	69,5%
Mittelschulen	83,2%	78,1%
Sämtliche öffentliche Bedienstete	88,0%	81,0%

Quelle: Berki 1993

Tabelle 11: Angaben zum Einkommensrückstand im öffentlichen Dienst in Relation zum gesetzlich vorgeschriebenen neuen Gehaltsgruppenkatalog, März 1993

Zweiguntergruppe	Grundgehalt		Gesamtgehalt	
	Anteil der durch den Rückstand Betroffenen innerhalb der Zweiguntergruppe	Durchschnittlicher Rückstand Forint/Person/Monat	Anteil der durch den Rückstand Betroffenen innerhalb der Zweiguntergruppe	Durchschnittlicher Rückstand Forint/Person/Monat
Kindergärten	89%	5.976	94%	8.873
Grundschulen	84%	6.660	89%	10.554
Sämtliche öffentliche Bedienstete	69%	5.424	77%	8.011

Quelle: Berki 1993

ständen betroffen waren mehr als zwei Drittel aller dort Beschäftigten und mehr als vier Fünftel derer, die in Schulen und Kindergärten arbeiteten. Institutionell gesehen, war die übergroße Mehrheit der „Gehaltsrückständigen“ bei den Kommunen beschäftigt.

Das Schuljahr war noch nicht zu Ende, als beide Pädagogengewerkschaften zusammen mit einer weiteren Gewerkschaft aus dem öffentlichen Kulturbereich im ganzen Land Streikkomitees bildeten und für September einen landesweiten Arbeitskampf in Aussicht stellten. Da es nach Auffassung der Gewerkschaften über den Einführungszeitpunkt des gesetzlich fixierten neuen Tarifsystems nichts zu verhandeln gab, verzichteten sie auf vorherige Gespräche im „Rat zum Interessenausgleich für die haushaltsfinanzierten Einrichtungen“ (KIET). Dieser Verzicht hatte auch taktische Gründe, insofern in dem betreffenden Gremium neben der Regierung auch die Gemeinden vertreten waren. Insbesondere der neue Lehrerverband wollte vermeiden, daß sich die Regierung ihrer Verantwortung entzog und das Problem auf die kommunalen Schulträger abwälzte, von denen sich die meisten in

einer äußerst mißlichen finanziellen Lage befanden. Einem gewerkschaftlichen Demonstrationsaufruf folgten am 1. Juni in Budapest 10.000 bis 15.000 Leute.²⁰ Daraufhin gab die Regierung nach, erklärte sich ihrerseits zu Verhandlungen bereit und unterbreitete alsbald einen Lösungsvorschlag zur Finanzierung der Tarifreform, welcher später mehr oder weniger angenommen wurde. Danach sollte die zeitgemäße Einführung der neuen Gehaltstarife zur einen Hälfte durch Umwidmungen im Staatshaushalt finanziert werden und zur anderen durch eine kreditfinanzierte Beteiligung der Gemeinden. Die Gemeinden sollten für ihren Teil Kredite bei den Selbstverwaltungsgremien der Sozialversicherung und den Landessparkassen aufnehmen, für deren Rückzahlung die Regierung bürgte. Im Einzelfall sollten Kommunen, die auch eine solche Finanzierung des neuen Tarifsystems nicht verkraften konnten, zweckgebundene Gelder aus dem Staatshaushalt erhalten. Bei der Realisierung dieser Lösung entfaltete sich zwar eine bis dahin beispiellose Zusammenarbeit zwischen den verschiedensten Institutionen, ohne indes die Lage der meisten Gemeinden angemessen zu berücksichtigen. Um deren Finanznöte kümmerten sich die Beteiligten letztendlich wenig, wofür auch politische Gründe eine Rolle spielten.²¹ Aber das dicke Ende kam nach. Wie sehr die Kommunen belastet wurden, stellte sich erst heraus, als das Tarifsysteem eingeführt wurde. Was zunächst als einfache Aufgabe erschien, zog bald eine Lawine von Problemen nach sich, so daß die Streikbereitschaft der Lehrer im neuen Schuljahr vorerst bestehen blieb.

Der Hauptkonflikt drehte sich nun um die Einstufung. Dem Gesetz gemäß mußten alle Pädagogen in eine der sechs Gehaltskategorien und die zugehörigen Gehaltsklassen eingestuft werden. Das größte Stück Arbeit oblag dabei den kommunalen Schulträgern, die versuchten, ihre finanzielle Belastung (und weitere Verschuldung) durch eine restriktive Einstufungspraxis zu reduzieren. Ihnen kam das Durcheinander zustatten, welches das frühere Regime im Diplombereich hinterlassen hatte. Ein ehemals an der Parteihochschule oder anderen parteilichen Ausbildungsstätten in Abend- und Weiterbildungskursen erworbenes Diplom war aufgrund einer Durchführungsordnung zum Gesetz keinen Pappenstiel mehr wert. Der betreffende Lehrer, welcher noch ein anderes Fachdiplom hatte, galt fortan als Akademiker mit nur einem Diplom und verlor damit das Recht auf Einstufung in die höchste (F)Kategorie. Probleme gab es aber nicht nur mit solchermaßen erworbenen Diplomen. Manche Lehrer, die eine Hochschule für Lehrerbildung absolviert hatten (beispielsweise in ungarischer Sprache und Literaturgeschichte) und später im selben Fach ein Universitätsdiplom an der Philologischen Fakultät erwarben, galten als Akademiker mit Doppeldiplom

und wurden daher automatisch in die Kategorie F eingestuft.²² Demgegenüber galten diejenigen, die gleichsam „auf Anhieb“ das Universitätsdiplom erworben hatten, als Akademiker mit nur einem Diplom. Neben solchen objektiven Kriterien hatte die Regierung Möglichkeiten zur leistungsbezogenen Einstufung in die Kategorie F offengelassen. So konnten Lehrer aufgrund des Niveaus ihrer Arbeit, ihrer besonderen fachlichen Kompetenz oder ihrer langen beruflichen Praxis zunächst höher eingestuft werden, obwohl das aufgrund der objektiven Kriterien nicht in Frage kam. Dann aber beschloß die Regierung, die Einstufungsmöglichkeiten in die Kategorie F einzuengen. Durch eine im Dezember 1993 erlassene Verordnung wurden alle entsprechenden Einstufungen, die gemäß einer Vereinbarung mit den Gewerkschaften bereits im Oktober/November 1993 vorgenommen worden waren, ungültig. Die Verordnung räumte den kommunalen Schulträgern ein weit gefaßtes Mitbestimmungsrecht auch bei der Leistungsbeurteilung ein, um ihnen die Möglichkeit zu geben, den ihnen durch die erzwungene Kreditaufnahme zugefügten Schaden zu kompensieren.

Daraufhin wandten sich beide Pädagogengewerkschaften an die Öffentlichkeit. Sie protestierten dagegen, daß „sich viele der am Rande des finanziellen Bankrotts bewegenden Gemeinden die rechtlichen Widersprüche zunutze machen und anscheinend um die vollständige Entleerung der Kategorie F bemüht sind“.²³ Die alte Gewerkschaft der Pädagogen wandte sich an das Verfassungsgericht, um die Rechtmäßigkeit der Regierungsverordnung überprüfen zu lassen. Die neue Demokratische Gewerkschaft der Pädagogen verzichtete zwar auf einen solchen Schritt, verurteilte aber gleichwohl die Regierungsverordnung als Rechtsverletzung.²⁴ Im Januar 1994 demonstrieren die Pädagogen nicht mehr, sondern kam es zu einer Flut arbeitsrechtlicher Prozesse, die insbesondere von denen eingeleitet wurden, die aufgrund ihrer Arbeit in die Kategorie F eingestuft worden waren, aber mit Hilfe der Regierungsverordnung zurückversetzt wurden. Die Gelegenheit dazu wurde von den Gemeinden mit Vorliebe wahrgenommen, da sie anderenfalls, so ihre Argumentation, in schwere finanzielle Nöte geraten wären. Somit verschoben sich die Fronten, indem sich im Alltag nun kommunale Schulträger und gewerkschaftlich organisierte Lehrer als Gegner gegenüberstanden. Allerdings bewirkten die Einstufungskriterien auch unter den Lehrern Gegensätze. Im Sinne der Verordnung konnte beispielsweise ein junger Lehrer mit zwei Diplomen, der aber nur ein Fach unterrichtete, mehr verdienen als sein Kollege, der mit einem Diplom seit 30 Jahren mehrere Fächer unterrichtete. Solche Leistungen blieben in den bürokratisch definierten Gehaltskategorien und -regeln unberücksichtigt. So entstanden neue Un-

gleichheiten, denen es vielleicht mit zuzuschreiben ist, daß die Solidarität allmählich abnahm. Auch wenn sich das Streikkomitee formell nicht auflöste, stellte es seine Tätigkeit faktisch ein und traten Rechenspiele und Gerichtsprozesse an die Stelle gemeinsamer Aktionen.

Nach dem Tarifkompromiß im Sommer 1993 spitzte sich der Konflikt zwischen der konservativen Regierung und der Führung der alten Lehrergewerkschaft im Zusammenhang mit den bevorstehenden zweiten Parlamentswahlen wieder zu, bei denen die Vorsitzende der PSZ für die Sozialistische Partei kandidierte. Jetzt gelangten die Bildungspolitik und die Beschäftigungslage der Lehrer auf die Agenda. In einer an das Parlament gerichteten Petition vom Januar 1994 warf die Gewerkschaftsvorsitzende der Regierung vor, ihr programmatisches Versprechen gebrochen zu haben, das Bildungswesen zur strategischen Zukunftsbranche auszubauen. Statt dessen kürze sie den Bildungsetat und unternehme nichts gegen die wachsende Lehrerarbeitslosigkeit. Tatsächlich versuchte die Regierung, wegen des wachsenden Haushaltsdefizits nicht nur bei den Lehrergehältern, sondern bei den Bildungsausgaben insgesamt zu sparen. Soweit die Schulen von der Kürzung staatlicher Finanzbeihilfen betroffen waren, berief sie sich dabei auf die 1991 gesetzlich verankerte kommunale Schulträgerschaft. Offensichtlich geriet allmählich auch der Bildungsetat unter das Diktat der Haushaltskrise, was bislang kaum der Fall gewesen war. Immerhin konnte die Regierung der Gewerkschaft entgegenhalten, daß im Unterschied zu anderen osteuropäischen Transformationsländern der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt gestiegen war (Tabelle 12). Indes wurde dieses durchaus erstaunliche Faktum dadurch relativiert, daß das Bruttosozialprodukt im Zusammenhang mit der Transformationskrise deutlich zurückgegangen war und die getätigten Bildungsausgaben durch die Inflation beträchtlich an Realwert verloren hatten. Unter einem anderen Blickwinkel hieß relative Stabilität der Bildungsausgaben auch, daß der Bildungssektor im internationalen Vergleich zu teuer und wenig effizient geblieben war. (Timár 1995) Während in der Landwirtschaft, in der Industrie und in der Bauwirtschaft ein geradezu dramatischer Verlust an Arbeitsplätzen stattgefunden hatte, war der Bildungssektor, einschließlich des Schulbereichs, davon weitgehend verschont geblieben und mittlerweile zum größten Beschäftigungsbereich aufgerückt. Folglich war die Polemik zwischen Regierungs- und Gewerkschaftsvertretern über die Zahl der arbeitslosen Pädagogen²⁵ von Gewerkschaftsseite her überzogen. Gleichwohl warfen darin zukünftige Beschäftigungsprobleme ihren Schatten voraus. Zur Überraschung der Lehrergewerkschaften wurden sie ein dreiviertel Jahr später unter der neuen sozialistisch-liberalen Regierung brisant.

Auseinandersetzungen mit der sozialistisch-liberalen Regierungskoalition um den Sparkurs im Bildungssystem 1994/95

Nach dem erdrutschartigen Sieg der Sozialistischen Partei (MSZP) bei den zweiten Parlamentswahlen im Mai 1994 und dem Amtsantritt der neuen Regierungskoalition aus Sozialistischer und Liberaler Partei (SDSZ) gelangte die Frage nach den Rationalisierungsreserven und Entwicklungsperspektiven des gesamten Bildungssystems unter neuen Vorzeichen schnell wieder auf die Tagesordnung. Da im Regierungsprogramm der Koalitionsparteien Bildung und Kultur Vorrang genossen, schien es einen Moment lang so, als würde auch in der Bildungspolitik ein neues Kapitel aufgeschlagen und ergäben sich neue Chancen für einen tragfähigen Kompromiß mit den Gewerkschaften im Rahmen eines umfassenden „Wirtschafts- und Sozialpakts“. Doch es sollte anders kommen. Das wirtschaftspolitische Austeritätsprogramm, mit dem die neue Regierung auf die fortgeschrittene Transformationskrise reagierte, ließ den öffentlichen Dienst und das Bildungssystem nicht ungeschoren. Das Spardiktat, dem alle bildungspolitischen Reformansätze und die Gehaltsansprüche der Pädagogen unterlagen, wurde härter statt weicher und verwischte die Differenz zwischen gezielten Rationalisierungsschritten und pauschalen Abbaumaßnahmen. Die allen geläufige Formel von der „strategischen Bedeutung des Bildungssystems“ erwies sich mehr als politischer Bluff denn als soziale Realität, woraus beträchtliche regierungsinterne Spannungen zwischen Finanz- und Bildungsministerium erwachsen. Mit ihrem Restriktionskurs reagierte die Regierungskoalition primär auf die drastisch verschärften finanziellen Ungleichgewichte. Deren Verringerung galt ihr als unvermeidliche Voraussetzung für ein späteres dauerhaftes Wachstum, nachdem das Bruttosozialprodukt in den ersten vier Übergangsjahren um 20 Prozent und die Zahl der Arbeitsplätze um ein Viertel zurückgegangen war. Als Alarmzeichen galten der Anstieg des Zahlungsbilanzdefizits 1994 auf die Rekordhöhe von mehr als drei Milliarden Dollar und des Haushaltsdefizits auf acht bis neun Prozent des Bruttosozialprodukts. Wegen der nochmals beschleunigten Verschuldungsspirale befürchtete die Regierung, daß ohne radikale Gegensteuerung bald die Zahlungsunfähigkeit bzw. Kreditunwürdigkeit des Landes eintreten könnte. Ihr vom Internationalen Währungsfonds mitforciertes Stabilitätsprogramm sah vor, die Binnennachfrage drastisch zu beschneiden, den Export zu steigern und den Import zu senken, das Budgetdefizit zu reduzieren und die Inflation zu bremsen. Die Proportionen zwischen Verbrauch und Akkumulation sollten nachhaltig zugunsten der Akkumulation verschoben werden, nachdem es bis

dahin nicht gelungen war, den im internationalen Vergleich äußerst niedrigen Investitionsanteil am Bruttosozialprodukt zu erhöhen. Neben einer beträchtlichen Forintabwertung und selektiven Steueranreizen zur Exportförderung, neben erhöhten Umsatz- und Verbrauchssteuern und einer drastischen Erhöhung der Energiepreise enthielt das Stabilisierungsprogramm vor allem zwei strategische Ansatzpunkte zur Verbrauchseinschränkung, die beide auf die Reduktion des Haushaltsdefizits bezogen waren. Einerseits war die Kürzung von Sozialausgaben im Rahmen einer Strukturreform des Staatshaushalts beabsichtigt und andererseits die Reduktion der Lohnkosten im öffentlichen Dienst.

Der konfliktreiche Sparkurs im Bildungsbereich, der in der Bevölkerung wenig Zustimmung fand²⁶, begann mit der parlamentarischen Auseinandersetzung um den Nachtragshaushalt im Herbst 1994, im Rahmen dessen der Etat des Ministeriums für Kultur- und Unterrichtswesen beträchtlich zusammengestrichen wurde. Von der Kürzung finanzieller Zuwendungen waren zunächst vor allem die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen betroffen. Im Zuge der Verabschiedung des Haushaltsplans für 1995 verschärfen sich dann die Konflikte zwischen Finanz- und Kultusministerium. Während das Finanzministerium auf massiven pauschalen Einsparungen beharrte, verlangte das Kultusministerium, den Etat zumindest in der gegebenen Höhe beizubehalten, um auf dieser Basis eine effektivere Mittelverwendung einzuleiten. So forderten der liberale Kultusminister (und sein der Sozialistischen Partei angehörender Staatssekretär) unter anderem mehr Geld für die perspektivische Planung und Qualitätsverbesserung im Hochschulbereich, um überhaupt erst Entwicklungsrichtungen und Prioritäten genauer zu bestimmen, aufgrund derer eine effizientere Verwendung knapper Mittel geschehen könnte. Pauschale Mittelkürzungen schienen allein wegen der hochgradigen institutionellen Zersplitterung im Hochschulbereich unangebracht, die fachliche und verwaltungsmäßige Zusammenschlüsse und Schwerpunktbildungen dringend erforderlich machte. Ähnlich galt es danach im Schulbereich, die der Finanzausstattung der Schulen zugrundeliegenden Normative sowohl zu differenzieren als auch minimalen Erfordernissen anzupassen. So sollten darin künftig Grundanforderungen des Ausbildungssystems und Unterschiede zwischen den Institutionen angemessener berücksichtigt werden, um beispielsweise die Standortnachteile von Schulen in kleinen Gemeinden auszugleichen. Gleichwohl ging es auch darum, die auf Basis der gängigen Normative (Schülerzahl/Einwohnerzahl) geleisteten staatlichen Finanzhilfen zu erhöhen, die trotz der beträchtlichen Inflation und der erschöpften Finanzreserven der meisten Kommunen seit

Jahren unverändert geblieben waren. Deren gegenwärtige finanzielle Unterstützung reichte nach Meinung des Kultusministers gerade dafür aus, „den Wasserpreis und die Lichtrechnung zu bezahlen und die Heizung anzustellen“²⁷. Eingeschlossen sein sollten auch die nicht-staatlichen Schulen, die, wie erwähnt, unter bestimmten Voraussetzungen staatliche Zuwendungen erhielten. Was die Lehrergehälter anging, hielt er eine Gehaltserhöhung für neu eingestellte, junge Pädagogen für unerlässlich, da ihr Verdienst unter den Mindestlohn gefallen war.

Obwohl es bezüglich der Kritik an den Sparplänen des Finanzministeriums gewisse Gemeinsamkeiten zwischen Kultusministerium und Lehrgewerkschaften gab, wurden sie keine Bündnispartner. Dafür war, neben allgemeinen politischen Differenzen, der Blickwinkel zu unterschiedlich, unter dem sie die Entwicklung berachteten. In den Sparplänen des Finanzministeriums dominierten mit pauschalen Kürzungsplänen verknüpfte allgemeine Gesichtspunkte der Haushaltskonsolidierung. Das Kultusministerium wollte den Bildungsetat zumindest auf dem gegenwärtigen Stand halten, aber durch eine differenziertere Mittelverwendung Rationalisierungsreserven auch im Personalbereich freisetzen. Seiner Ansicht nach standen die Ausbildungsinstitutionen mehr oder weniger vor der Alternative, entweder ihr Personal zu erbärmlichen Löhnen zu halten oder sich von einem Teil zu trennen und den Rest der Beschäftigten besser zu bezahlen. Dagegen dachte die größte Lehrgewerkschaft (PSZ) eher an eine Etaaufstockung ohne wesentliche Einsparungen im Personalsektor. Sie polemisierte gegen die Einsparungen im Bildungsbereich unter Hinweis darauf, daß die vorgesehene Reform des Staatshaushalts sich faktisch auf den Ressourcenentzug in diesem strategisch wichtigen „Zukunftszweig“ beschränke, statt andere Gebiete einzubeziehen und dadurch Streichungen im Bildungsbereich so weit wie möglich zu vermeiden. Nicht zuletzt protestierte sie bei einer Inflationsrate von mindestens 20 Prozent gegen die von der Regierung ins Auge gefaßte Nullrunde im öffentlichen Dienst und gegen mögliche Massenentlassungen im Hochschul- und Schulbereich. Auch ihre Kontrahentin, die Demokratische Gewerkschaft der Pädagogen (PDSZ), wandte sich gegen die Höhe und Struktur der geplanten Einsparungen im Bildungsbereich. Für sie war das Regierungskonzept eine offene Provokation, da im Haushaltsplan weder erhöhte Normative, noch Gehaltserhöhungen, noch Unterhaltskosten vorgesehen waren, die auch nur das normale Funktionieren der Ausbildungseinrichtungen einigermaßen gesichert hätten.

Im Herbst 1994 wurde die Kontroverse um den Bildungsetat durch eine Rede des Ministerpräsidenten Horn angeheizt, in der er davon sprach, daß

im öffentlichen Dienst zu viele Leute beschäftigt seien. Wegen der demographisch bedingten rückläufigen Schülerzahl gäbe es nicht zuletzt zu viele Lehrer. Tatsächlich war im Zeitraum 1985 bis 1994 die Zahl der Lehrer in den achtklassigen allgemeinbildenden Schulen praktisch gleich geblieben, wohingegen sich die Schülerzahl um etwa ein Viertel verringert hatte (Gyarmati Szabó 1996). Um die Regierung etwas aus der Schußlinie zu nehmen, wies Horn darauf hin, daß der Beschäftigungsabbau im öffentlichen Dienst zu den Forderungen des Internationalen Währungsfonds gehöre, der eine drastische Reduktion des Haushaltsdefizits verlange. Für die bevorstehenden Verhandlungen im tripartistisch besetzten „Rat zur Interessenabstimmung“ kündigte der Finanzminister gleichzeitig an, daß Lohnerhöhungen im öffentlichen Dienst nur bei entsprechenden Personaleinsparungen möglich seien.

Horns Rede löste einhellige Empörung bei den Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes aus, die ihm Zahlenmanipulation vorwarfen²⁸, ohne indes die hohe Personalintensität bestreiten zu können. Tatsächlich aber wurde der Beschäftigungskonflikt noch einmal vom Einkommenskonflikt überlagert. Im November 1994 schlossen sich mehrere Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes, einschließlich der Lehrerverbände, zu einem Streikkomitee zusammen und drohten mit einer Großdemonstration im Dezember, falls die Regierung an der geplanten Nullrunde im öffentlichen Dienst festhielte. Am Ende stand ein beiderseits prekärer Verhandlungskompromiß, der sich schon drei Monate später als brüchig erweisen sollte. Weder trug er wesentlich zur Haushaltskonsolidierung bei noch etwa zur Einkommenssicherung für die Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Zwar konnten die Gewerkschaften den angekündigten Lohnstop verhindern, doch implizierte der Lohnabschluß Reallohnsenkungen bislang unbekanntes Ausmaßes, auch für die Lehrer.²⁹

Im Februar 1995 gab der alte Finanzminister auf und legte der neue Finanzminister ein rigoroses Stabilisierungsprogramm vor, in dessen Folge es erstmals zu erheblichen Personaleinsparungen im öffentlichen Dienst kam. Auch Lehrer wurden entlassen, indem finanziell bedrängte Kommunen Schulen schlossen oder zusammenlegten. Zusätzlichen Auftrieb erhielt der Beschäftigungskonflikt durch die im modifizierten Bildungsgesetz vorgesehene Erhöhung der Pflichtstundenzahl für Lehrer, gegen die ihre Gewerkschaften Sturm liefen.³⁰ Dabei haben sie es auf Regierungsseite mit neuem Personal zu tun. Angesichts weiterer Sparmaßnahmen trat erst der sozialistische Staatssekretär im Kultusministerium und dann der liberale Kultusminister selbst zurück. Nichts symbolisiert deutlicher, daß die Konflikte im

Bildungssektor und um die Bildungspolitik fünf Jahre nach dem demokratischen Umbruch weit von einer Lösung entfernt sind.

Übersetzungsarbeiten: Judit Csoba

Tabellen

Tabelle 1: Verteilung der Schüler in Grundschulen nach Jahrgängen

Klasse	1986	1990	1994
1. Jahrgang	146.000	120.000	120.000
2. Jahrgang	148.000	119.000	117.000
3. Jahrgang	153.000	125.000	120.000
4. Jahrgang	162.000	130.000	119.000
5. Jahrgang	170.000	152.000	122.000
6. Jahrgang	181.000	158.000	123.000
7. Jahrgang	148.000	160.000	123.000
8. Jahrgang	130.000	161.000	123.000
Insgesamt	1.238.000	1.125.000	967.000

Quelle: Ministerium für Kultur und Unterrichtswesen: Lagebericht zum Bildungswesen, Budapest 1995

Tabelle 3: Verteilung der jugendlichen Schulabgänger je nach Schulabschluß (1986-1992)

Schulabschluß	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Hochschule	10,3	10,3	10,4	11,3	10,6	10,7	10,6
Allgemeinbildende Mittelschulen	8,3	7,4	6,9	5,8	4,9	3,7	3,3
Berufsbildende Mittelschulen	17,6	17,9	18,0	12,7	13,9	13,7	15,2
Mittelschulen insgesamt	25,9	25,3	24,9	18,5	18,8	17,4	18,5
Berufsfachschulen	39,2	40,2	39,3	38,1	36,6	38,2	42,6
Allgemeine Grundschulen	20,5	19,4	20,0	26,2	27,2	26,4	22,1
Die Grundschule nicht beendet	4,1	4,8	5,4	5,9	6,8	7,3	6,2
Insgesamt (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Bestand in tausend Personen: Ausscheidende	140	137	138	143	152	158	161
Von den Ausscheidenden weniger als acht Klassen beendet (in tausend Personen)	34,6	33,2	35,0	35,7	51,7	54,1	45,7

Quelle: Timár, 1995

Tabelle 7: Anteil der Schüler zwischen 14 und 20 Jahren, die in Ungarn und den OECD-Ländern Tagesschulen besuchen

Alter	Ungarn	OECD-Länder im Durchschnitt
14	90,6%	92,9%
15	85,0%	92,1%
16	73,0%	83,9%
17	49,3%	73,0%
18	17,2%	56,7%
19	14,1%	41,5%
20	11,9%	31,9%

Quelle: Ministerium für Kultur und Unterrichtswesen: Lagebericht zum Bildungswesen, Budapest 1995

Tabelle 12: Aufwendungen für das Unterrichtswesen als Anteil am Bruttosozialprodukt in einigen postsozialistischen Ländern

Land	1990	1991	1992	1993
Bulgarien	5,2	5,7	5,4	-
Polen	4,6	3,8	3,1	-
Ungarn	4,6	6,2	6,9	6,9
Rumänien	3,2	3,7	3,9	-

Quelle: Ministerium für Kultur und Unterrichtswesen: Lagebericht zum Bildungswesen, Budapest 1995

Tabelle 13: Bildungsausgaben pro Schüler zum Vergleichspreis, in Ungarn und im Durchschnitt der OECD-Länder im Jahr 1991

Ausbildungseinrichtung	Ungarn	OECD-Länder im Durchschnitt	Ungarn im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt (in Prozent)
Kindergarten	1383	2512	55,0
Grundschule	1513	3794	39,8
Mittelschule	1668	5265	31,6
Hochschule	7012	9279	75,5

Quelle: Ministerium für Kultur und Unterrichtswesen: Lagebericht zum Bildungswesen, Budapest 1995

Anmerkungen

- Gemessen an einer siebenstufigen Skala (1 = Minimum, 7 = Maximum) lagen die Lehrergehälter deutlich unter dem Durchschnitt (Grundschulen 2,44; Mittelschulen 2,57; Berufsfachschulen 3,39). Von den Lehrern selbst wurden

- folgende „Idealwerte“ als gerecht angesehen: Grundschulen 5,04; Mittelschulen 5,17; Berufsfachschulen 4,60.
- Im Zeitraum 1989 bis 1993 mußten die Beschäftigten im Bildungswesen Reallohneinbußen von schätzungsweise zehn Prozent hinnehmen (errechnet aufgrund von Daten des Statistischen Zentralamtes).
- Ausgenommen davon sind die Streitkräfte und die Polizei.
- Was dazu gehört, darüber konnte man sich bis heute nicht einigen. So war bei (bevorstehenden) Streiks der Pädagogen kontrovers, ob die Kindergartenbetreuung oder der Grundschulunterricht zu solchen Dienstleistungen gerechnet werden können.
- Es handelt sich dabei um eine Variante des deutschen dualen Modells der Interessenvertretung der Arbeitnehmer durch Betriebsrat/Personalrat und Gewerkschaft.
- Selbst sein Beschäftigungsstatus spielt keine Rolle, da sowohl befristete als auch unbefristete Angestellte, sowohl die Bezieherinnen von Kindergeld als auch die Arbeitnehmer in dauerhaftem Krankenstand über das passive und aktive Wahlrecht verfügen.
- In der institutionellen Terminologie waren auch die Berufsfachschulen Mittelschulen, die zur Mittelstufe des Ausbildungssystems gehörten. Die Ausbildung dort war mit Betriebspraktiken verbunden.
- Dieses Schalexperiment stand in der Tradition der Schulversuche von K. Lewin und R. Lippert sowie von Ferenc Méri in Ungarn nach 1945, welche mit der herkömmlichen machtorientierten Schule in jeder Hinsicht brachen. Danach ist weder der Lehrer allwissend, noch ist der Schüler ein passives leeres Behältnis, in dessen Kopf ein zusammenhangloser, von der Praxis des Lebens abgetrennter Wissensstoff eingetrichtert werden kann. Nach Zsolnai sollte die Schule eine Institution sein, in der Lehrer und Schüler gemeinsam die Welt entdecken lernen. Es gab für ihn keine unbegabten Schüler. Vielmehr mußten seiner Ansicht nach die Fähigkeiten aufgespürt werden, mit deren Hilfe der Schüler sich aktiv in der Welt zurechtfinden kann. Es ginge darum, die autonomen Begabungen und Fähigkeiten der Schüler durch eine Schule zu entfalten, die von den traditionellen Beziehungsmustern abweiche.
- Die Kraft des Kultusministeriums reichte zunächst nur dafür, einen Preis für Vorschläge zur Umgestaltung des Schulsystems auszuschreiben.
- Der Streit um den Nationalen Grundlehrplan ist bis heute (1995) nicht beendet. Nach wie vor gibt es kein allgemein gültiges und akzeptiertes Anforderungssystem, das die Grundelemente des auf den verschiedenen Schulstufen zu vermittelnden Wissens und deren Verknüpfung enthält.
- Im Schuljahr 1991/92 trafen im Ministerium 50 Gesuche zum Strukturwandel ein. 34 Schulen wollten zur 8-Klassen-Struktur und 16 Schulen zur 6-Klassen-Struktur übergehen. 35 Schulen erhielten eine entsprechende Genehmigung des Ministeriums. Dabei wurde in 24 Gymnasien der 8-Klassen-Unterricht und in 11 der 6-Klassen-Unterricht eingeführt.
- Nach dem geltenden Gesetz für die öffentliche Bildung erhalten nicht-staatliche Schulen (Privatschulen, kirchliche Schulen, Stiftungen) nur im Fall des Nachweises öffentliche Gelder, daß sie öffentliche Bildungsaufgaben wahrnehmen.

- men. Indes büßen sie dann das Recht ein, für solche Dienstleistungen Schulgeld zu erheben. In der Anfang 1996 vorgelegten (vom Parlament noch nicht verabschiedeten) Neufassung des Bildungsgesetzes ist diese restriktive Klausel nicht mehr enthalten.
- 13 Um der Wahrheit die Ehre zu geben, wurden unter der Antall-Regierung sogenannte Regionale Unterrichtszentralen eingerichtet, die eine Art Rezentralisierung bedeuteten. Ihnen wurden einerseits quasi behördliche Befugnisse eingeräumt, andererseits verfügten sie über weitgehende Kontrollrechte. Sie stießen auf starke Ablehnung bei den Lehrern, deren Gewerkschaften von Anbeginn ihre Abschaffung forderten.
 - 14 Die zentralen staatlichen Finanzbeihilfen werden nicht direkt an die Schulen, sondern an die Kommunen gezahlt. Die Kommunen können den auf Basis der kulturellen Normative (Einwohnerzahl) erhaltenen Betrag nach eigener Maßgabe unter den Schulen aufteilen. Das Geld muß nicht unbedingt aufgrund der Schülerzahl oder anderer Schulbedürfnisse restlos an die betreffende Schule gehen. Dadurch entstand ein breiter Spielraum für die Privilegierung oder Benachteiligung einzelner Schulen und die Durchsetzung gewisser politischer Präferenzen. Dagegen bekommen die Schulen die nach der Schülerzahl (Pro-Kopf-Quote) gewährte Finanzbeihilfe vollständig und als konkreten Betrag. Vergleichsweise günstiger ist die Lage für die verbliebenen Fachberufsschulen (Facharbeiterausbildung), denen weitere gesonderte Finanzierungsmittel zustehen.
 - 15 So erzählte einer unserer Befragten die folgende Schulgeschichte. Die Lehrer hatten während des Schuljahres keine wesentliche Gehaltserhöhung bekommen und neu eingestellte Kollegen in der jeweiligen Gehaltsstufe nur den Mindestbetrag erhalten. Die dadurch zum Jahresende angesparte Summe wurde auf Gewerkschaftsvorschlag hin von der Schulleitung je nach Gehaltshöhe verteilt. Dabei kamen der Direktor, der Parteisekretär und der Gewerkschaftssekretär am besten weg, während die neu eingestellten Kollegen am schlechtesten dran waren.
 - 16 Darin waren allerdings die in den Kindergärten Beschäftigten enthalten. Unter den Lehrern blieben schätzungsweise 50 bis 60 Prozent im alten Lehrerverband organisiert.
 - 17 Unterstützung kam anfangs hauptsächlich von Berufsverbänden der amerikanischen AFL/CIO, die vor allem eine Vielzahl von Ausbildungskursen zu einer Vielzahl von Themen organisierten und finanzierten. Später entwickelten sich auch rege Kontakte zu westeuropäischen Lehrergewerkschaften, unter anderem zur bundesdeutschen GEW.
 - 18 Offiziellen Angaben zufolge kostete die Einführung des neuen Tarifsystems mindestens 45 Milliarden Forint bei einem Staatshaushalt von 1200 Milliarden Forint.
 - 19 Seit der landesweiten Blockade der Taxi- und Lkw-Fahrer im Herbst 1990 war der „Rat zum Interessenausgleich“ (ET) zu einer Art vorparlamentarischer „clearing-Stelle“ für haushalts-, sozial- und einkommenspolitische Fragen zwischen Regierung, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften aufgewertet worden.

- 20 Die Demonstration hatte eine längere Vorgeschichte. Sowohl die an ihr beteiligten Gewerkschaften als auch andere, die ihr fern blieben, waren bereits seit Monaten in Auseinandersetzungen und Verhandlungen verwickelt. So war beispielsweise die Gewerkschaft der Hochschulangestellten gerade dabei, für ihren Bereich einen Tarifvertrag abzuschließen, während ihre Antipodin, die Demokratische Gewerkschaft der Hochschulangestellten, ihre Kundgebung schon hinter sich hatte. Während ein Jahr zuvor die noch schlechter als die Lehrer bezahlten Beschäftigten im Gesundheitswesen für höhere Löhne demonstriert hatten, sollten dieses Mal die Pädagogen für die Arbeitnehmer im öffentlichen Dienst die Kastanien aus dem Feuer holen. Die PSZ sammelte auf der Kundgebung Unterschriften, überreichte anschließend dem Parlamentspräsidenten eine Petition und bombardierte die zuständige parlamentarische Kommission mit Briefen. Die PDSZ sammelte ebenfalls Unterschriften und befaßte sich auf ihrem Kongreß ausführlich mit dem neuen Tarifsystem.
- 21 Die Kommunalregierungen wurden größtenteils von den parlamentarischen Oppositionsparteien gestellt, denen die konservative Mitte-Rechts-Regierung mit Vorliebe Pfeffer unter die Nase rieb.
- 22 Die Gelegenheit, nach abgeschlossener Ausbildung an einer Hochschule für Lehrer binnen zwei oder drei Jahren ein Universitätsdiplom im eigenen Fachbereich zu erwerben, hatten viele Lehrer wahrgenommen, ohne zugleich die Stellung oder Schule zu wechseln.
- 23 Nach Népszabadság (Tageszeitung) vom 12.1.94
- 24 Die Verordnung verstieß ihrer Ansicht nach gegen das Unterrichtsgesetz, das festlegte, welche Diplome nicht akzeptiert werden können. Die Regierung hielt sich nicht daran. Sie veränderte das Gesetz mit rückwirkender Kraft, da die Einstufungen aufgrund einer früheren Rechtsnorm bereits erfolgt waren.
- 25 Während ein Vertreter der führenden Regierungspartei für 1993 von ca. 2000 arbeitslosen Pädagogen ausging, sprach die Pädagogengewerkschaft (PSZ) von mehr als 5000.
- 26 Nach einer im Herbst 1994 durchgeführten Meinungsumfrage waren 87 Prozent der Befragten der Auffassung, daß die Regierung mehr für das Bildungswesen ausgeben sollte, als es zur Zeit der Fall war. 45 Prozent der städtischen Einwohner hielten das Bildungssystem für ungeeignet, um die zur Überwindung der wirtschaftlichen Schwierigkeiten erforderlichen Fachkräfte auszubilden. Etwa 33 Prozent der Befragten meinten dagegen, daß das Bildungssystem seine Aufgaben irgendwie doch erfülle. Angehörige der Budapester Intelligenz erwiesen sich als am kritischsten. Die Qualität der sachlichen Ausstattung in Grund- und Mittelschulen wurde von den Befragten (auf einer Fünf-Punkte-Skala) mit 2,8 bewertet, Wissen und Kenntnisse der Pädagogen mit 3,4. Die Mehrheit der Befragten ergriff Partei für die Lehrer, 55 Prozent fanden, daß die finanzielle Anerkennung der Pädagogen geringer als erforderlich sei, laut 53 Prozent ließ auch ihre moralische Anerkennung zu wünschen übrig. 89 Prozent der Befragten lehnten die Auffassung ab, derzufolge die Regierung bei Entlassungen im öffentlichen Dienst mit den Pädagogen beginnen sollte.
- 27 So Gábor Fodor in der Tageszeitung Magyar Hírlap vom 15.11.94.
- 28 Horn hatte von einer Million Beschäftigten im öffentlichen Dienst gesprochen. Nach Gewerkschaftsberechnungen waren es nur etwas mehr als 700.000. Horns

Angabe enthielt unter anderem Arbeitnehmer, die zwar ihr Gehalt vom Staat bezogen, aber juristisch keine öffentlichen Bediensteten waren.

- 29 Vereinbart wurde eine durchschnittliche Lohnerhöhung von 6 Prozent. Angesichts einer für 1995 prognostizierten Inflationsrate von 20 Prozent mußten die öffentlichen Bediensteten daher mit einer Reallohninbuße von 14 Prozent rechnen.
- 30 In den unteren vier Klassen der allgemeinbildenden Schulen sollte die Pflichtstundenzahl von 21 auf 23, in den oberen vier Klassen und in den Mittelschulen (Gymnasien) von 18 auf 20 angehoben werden. Abgesehen von den befürchteten negativen Beschäftigungswirkungen protestierten die Pädagogengewerkschaften gegen dieses Vorhaben mit dem Argument, daß die pädagogische Betreuung der Kinder in der Grundschule viel aufwendiger geworden sei, wenn sie jenseits der Pflichtstunden in den Schulen zahlreiche Erziehungs-, Kultur- und Sozialaufgaben wahrnehmen müßten.

Literatur

- Andor, Mihály 1980/1981: Ein Aufsatz über die Schule, I.-II., in: *Mozgó Világ* (politische Monatszeitschrift), Nr.12/1980 und 1/1981
- Andorka, Rudolf 1990: Soziale Struktur, in: *Tárki* (Institut für Sozialforschung), *Társadalmi Riport*, S.305ff., Budapest
- Berki, Erzsébet 1993: Demonstration der Beschäftigten im öffentlichen Dienst am 1. Juni 1993, Studie, geschrieben für die Kommission des Kultusministeriums zur Erkundung von Tatbeständen, Manuskript, Budapest
- Eörsi, János/Zolnay, János 1993: Einkommen der Angestellten im öffentlichen Dienst – Spiel auf drei Tore, in: *Beszélő* (politisches Journal), 24.7.93
- Ferge, Zsuzsa/Háber, Judit 1978: Pädagogen. Intelligenz, Akademiker, geistige Arbeiter, Budapest
- Gazsó, Ferenc 1995: Wege und Irrwege in der öffentlichen Bildung, in: *Kritika* (kulturelle Monatszeitschrift) Nr.4
- Gewerkschaft der Pädagogen (Hg.) 1993: „Lehnt sich nun der vom Leben unterdrückte Lehrer auf ...?“ Zum 75jährigen Jubiläum der Gewerkschaft der Pädagogen, Budapest
- Gyarmati Szabó, Eva 1995: Kleine Geschichte des Nationalen Grundlehrplans, in: *Kritika* Nr.4
- Gyarmati Szabó, Eva 1996: Weniger Lohn für mehr Arbeit – Streit um die Erhöhung der Pflichtstundenzahl der Lehrer, in: *Népszabadság* (Tageszeitung), 6.2.96
- Heti Világgazdaság – HVG (Wirtschaftsjournal) 19.2.1992: Die Tagelöhner der Nation. Die Löhne der Pädagogen
- Horváth, Z. 1993: Veränderungen der Angestellteinkommen in den vom Staatsbudget finanzierten Institutionen, in: *Munkaügy Szemle* (Arbeitsmarktjournal) Nr.10
- Koncz, Katalin 1987: Frauen auf dem Arbeitsmarkt, Budapest
- Kozák, László 1994: Liquidierte F-Diplome, in: *Beszélő*, 27.1.94

Kravjánszki, Róbert 1983: Einige statistische Informationen über die Grundschulen. Gesellschaft, Unterrichtspolitik, Grundschule. Institut für Unterrichtsforschung, Budapest

- Liskó, Ilona 1991: Strukturwandel in den Mittelschulen, in: *Beszélő*, 2.12.91
- Mihály, Ottó 1995: Dilemmata um den Nationalen Grundlehrplan, in: *Kritika* Nr.6
- Ministerium für Kultur und Unterrichtswesen 1995: Lagebericht zum Bildungswesen, Budapest
- Pöcse, Gábor 1993: Nulllohngruppe. Gespräch mit dem Geschäftsführer der Demokratischen Gewerkschaft der Pädagogen über die Lehrergehälter, in: *Beszélő*, 8.5.93
- Pusztay, János 1995: Zeitbomben in der Hochschulausbildung, in: *Kritika* Nr.3
- Semjén, András 1991: Löhne, Verhandlungen und Effektivität auf dem Lehrersarbeitsmarkt, in: *Közgazdasági Szemle* (wirtschaftliche Monatszeitschrift) Nr.10
- Spira, Veronika 1993: Gesetzvergiftung. Das Gesetz über die Beschäftigten im öffentlichen Dienst und die Intelligenz, in: *Beszélő*, 22.5.93
- Szamosközy, Erzsébet 1995: Einkommensverhältnisse 1994, in: *Munkaügy Szemle* Nr.7/8
- Tárki (Institut für Sozialforschung) 1993: Sozialreport 1992, Budapest
- Thoma, László 1993: Über die Krise im Bildungswesen, in: *Pedagógusok Lapja* (Zeitschrift der Gewerkschaft der Pädagogen) I.-V. (Serie), Jan.-Juli 1993
- Tímár, János 1993: Versäumnisse und Chancen der Bildungspolitik zur Senkung der Arbeitslosigkeit, Vortrag auf der Konferenz „Arbeitslosigkeit in Ungarn“, Sept. 1993, Budapest
- Tímár, János 1995: Statt Restriktionen Entwicklung des Bildungswegens, in: *Népszabadság*, 19.6.95
- Tömöry, Akos 1996: Bildungsvorstellungen – Selbstkritische Ausgabe, in: *HVG*, 3.2.96
- Weyer, Béla 1993: Der „gute Kern“ der Regierung – Bezahlung der Angestellten im öffentlichen Dienst, in: *HVG*, 12.6.93

Des Weiteren wurden die Jahrgänge 1991 bis 1995 der Zeitschrift *Pedagógusok Lapja* sowie die Informationen der Forschungen zum Thema „Das Paradigma der Möglichkeiten zur Interessenvertretung der Gewerkschaften“ (Forschungsleiter: László Thoma) benutzt.