

Elke Renner, Erich Ribolits, Johannes Zuber

# **Wa(h)re Bildung: Zurichtung für den Profit**

schulheft 113/2004

---

**StudienVerlag**

## **IMPRESSUM**

schulheft, 29. Jahrgang 2004

© 2004 by Studienverlag Innsbruck-Wien-München Bozen

ISBN 3-7065-1988-7

**Layout:** Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

Printed in Austria

**Herausgeber:** Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,  
A-1170 Wien

**Redaktion:** Grete Anzengruber, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at; Internet: www.schulheft.at

**Redaktion dieser Ausgabe:** Elke Renner, Erich Ribolits, Hannes Zuber

**Verlag:** Studienverlag, Amraser Straße 118, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 23,50/sfr 41,20; Einzelheft: € 9,-/sfr 16,60

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften - Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen - senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Offenlegung:** laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Susanne Pirstinger, Heidrun Pirchner, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

# INHALT

Vorwort .....	5
Erich Ribolits <b>Die Zukunft der Schule unter dem Kuratel der Ökonomie</b> .....	9
Tibor Zenker <b>Monopolkapital, Markt und Macht</b> .....	12
<i>Bedürfnisse und Zwänge des Kapitalismus zu Beginn des 21. Jahrhunderts</i>	
<b>Bildung: Mythen und Macht</b>	
Lorenz Glatz <b>Von der Herrenbildung zur Begabungswirtschaft</b> .....	29
<i>Vier Betrachtungen über Menschsein und Bildung zum Zwecke der Skandalisierung diverser Fortschritte</i>	
Erich Ribolits <b>Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen</b> .....	40
<b>Neoliberaler Ausverkauf</b>	
Stefan Vater <b>Bildung den Tüchtigen</b> .....	53
<i>Anmerkungen zum neoliberalen Umbau des österreichischen Bildungssystems</i>	
Ingolf Erler <b>Von der Eliteuniversität zur Eliteuniversität</b> .....	60
<i>Über die Kontinuität sozialer und kultureller Reproduktion im Bildungssystem</i>	
Peter Prantl <b>Österreichische Bildungspolitik im internationalen Kontext</b> .....	72
<i>Die Ökonomisierung der Universitäten</i>	
Horst Bethge <b>Krise des Bildungssystems: Privatisierung als Ausweg?</b> .....	79
Ulla Klötzer <b>Finnland – wirklich ein Vorzeigeland?</b> .....	98
Elke Gruber <b>Von Kunden, Waren und Vermarktung in der Weiterbildung</b> ...	102
<i>Einige Anmerkungen zur aktuellen Situation der Erwachsenenbildung in Österreich</i>	

---

Horst Schön	
<b>Das duale System – die (noch) lebende Leiche?</b> .....	112
<i>Wer Lehrling werden will, soll zahlen</i>	
Interview mit Ricardo Petrella	
<b>„Humanressource“ Mensch</b> .....	117
<b>Buchempfehlung</b>	
<b>Die verkaufte Bildung</b> .....	120
<i>Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft</i>	
<b>AutorInnen</b> .....	123

---

## Vorwort

„Der Wert oder die Würde eines Menschen besteht vor allem anderen in seinem Preis, das heißt in dem, was ihm für die Benutzung seiner Kraft gegeben wird, und ist deswegen nicht absolut, sondern abhängig vom Bedürfnis und vom Urteil eines anderen.“ So schrieb Thomas Hobbes 1651 in seinem Hauptwerk *Leviathan*. Diese Aussage des englischen Staatstheoretikers und Philosophen der frühen Neuzeit stellt einen ganz wesentlichen Vorgriff auf das Menschenbild der Neuzeit dar. Der Mensch hat nun nicht mehr, wie in vormodernen Zeiten, einen Wert an sich, und somit ist es auch nicht mehr notwendig, die unterprivilegierte Stellung der Gesellschaftsmajorität durch göttliche Vorsehung zu legitimieren beziehungsweise den Rechtlosen und Ausgebeuteten ihr Mensch-Sein gleich ganz abzusprechen. Nun heißt die Frage: Wie viel ist der einzelne Mensch wert? Und sie wird in Relation zum Markt beantwortet, damit, wie viel ein Käufer jeweils zu zahlen bereit ist.

Derartige visionäre Aussagen sind es wohl auch, warum Hobbes, obwohl er in allen seinen Werken die autoritäre Staatsmacht idealisiert hat, sehr oft als einer der geistigen Väter der bürgerlichen Demokratie bezeichnet wird. Der moderne bürgerliche Staat wurzelt in der Vorstellung, dass es nur einen einzigen Wert gibt, jenen nämlich, der sich am Markt in barer Münze verwirklichen lässt. Zwar hat es sehr lange gedauert, bis sich dieser Gedanke in seiner vollen Konsequenz durchsetzen konnte; vormoderne, religiös begründete Vorstellungen haben die gesellschaftliche Argumentation lange Zeit nachhaltig beeinflusst. Derzeit wird das durch Hobbes vor mehr als 350 Jahren definierte Prinzip aber immer deutlicher.

So wie es fast 200 Jahre nach Thomas Hobbes im Kommunistischen Manifest formuliert wurde, lässt die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft schlussendlich „kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch übrig, als das nackte Interesse, als die gefühllose, ›bare Zahlung‹. [...] Die persönliche Würde [wird] in den Tauschwert aufgelöst und an die Stelle der zahllosen verbrieften und wohl erworbenen Freiheiten wird die eine gewissen-

lose Handelsfreiheit gesetzt; [...] mit einem Wort, an die Stelle der mit religiösen und politischen Illusionen verhüllten Ausbeutung [wird] die offene, unverschämte, direkte, dürre Ausbeutung gesetzt.“

Rasend schnell werden derzeit die letzten Restbestände des Anspruchs auf ein grundsätzliches ›Menschenrecht auf ein Leben in Würde‹ und die entsprechenden politischen Forderungen entsorgt. Wenn heute noch so etwas wie Würde für Menschen moniert wird, dann wird damit bloß der Anspruch auf die ›Chance‹ angesprochen, am alles bestimmenden Kauf- und Verkaufsgeschehen teilnehmen zu dürfen. Eingefordert wird die vorgebliche ›Gerechtigkeit‹, der gleichen Möglichkeit für jede und jeden, sich zu einer marktgängigen Ware machen zu dürfen.

Die angesprochene endgültige Durchsetzung der Marktgesellschaft hat massive Auswirkungen auf die Sichtweise von Bildung sowie darauf, unter welchen Rahmenbedingungen Schulen und Universitäten betrieben werden. Nicht zufällig finden ja derzeit tiefgreifende Veränderungen im Bildungswesen statt, die allesamt den Prämissen der ökonomischen Rationalität zum Durchbruch verhelfen sollen. Bildung muss sich rechnen, für den Einzelnen, indem sie Grundlagen seiner Verwertung schafft und damit die Möglichkeit zu einem ›Gewinner des Marktsystems‹ zu werden, und für die Gesellschaft, indem die Humankapitalproduktionsmaschine mehr Gewinn abwirft als sie Kosten verursacht.

Die weitgehende Ausblendung von Zusammenhang und Widerspruch von Bildung in staatlicher Verantwortung und als Teil des politisch demokratischen Systems einerseits und kapitalistischer Ökonomie andererseits aus der politischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Zeit hat zur Folge, dass LehrerInnen und andere am Bildungswesen Beteiligte und Interessierte Opfer alter und neuer Legitimationsrhetorik sind. Die weitgehende Akzeptanz einer an Markt und Management orientierten Steuerung verhindert Einsichten in grundlegende Entwicklungen selbst dann, wenn die von Einsparungen und Strukturveränderungen Betroffenen bereit sind, sich gegen die jeweils aktuellen Maßnahmen zu wehren.

Die Artikel dieses schulheftes wollen die Diskussion auf eine grundsätzliche Ebene führen.

---

Licht ins Dunkel der „Zurichtung für den Profit“ bringt:

- die grundsätzliche Frage nach den politischökonomischen Rahmenbedingungen, welche die derzeit ablaufenden Prozesse der Privatisierung und Kommerzialisierung bisheriger öffentlicher Dienstleistungen – wie eben auch des Bildungswesens – ermöglichen (Zenker),
- die Beleuchtung der historischgesellschaftlichen Hintergründe jener Entwicklung, die heute darin gipfelt, dass, wenn es um Bildung geht, weitgehend unwidersprochen nur noch von „Humankapital und seinen Erträgen“ die Rede ist (Glatz),
- das Bloßlegen des „Weges“ der Bildung zur Ware (Ribolits).,
- die Namhaftmachung der Illusion, mit steigender Beteiligung breiterer sozialer Schichten die Spirale der sozialen und kulturellen Reproduktion der herrschenden Klassen zu durchbrechen (Erler).

Wie weit in Österreich und anderen Ländern der neoliberale Umbau des Bildungswesens schon gediehen ist, GATS sei als Synonym dafür verstanden, wird erschreckend klar in den Beiträgen von Bethge, Vater, Gruber, Schön, Klötzer, Prantl. Das Interview mit dem spanischen EU-Experten Ricardo Petrella, geführt von Prausmüller, zeigt die Absichten der neoliberalen Markt fetischisten in der EU-Kommission.

*Erich Ribolits,  
Johannes Zuber*





---

Erich Ribolits

## **Die Zukunft der Schule unter dem Kuratel der Ökonomie**

Kürzlich wurde von der im Sommer 2003 installierten, sogenannten „Zukunftskommission“ das Reformkonzept zum österreichischen Schulwesen vorgelegt. Dem ministeriellen Auftrag entsprechend, konzentriert sich das Papier auf den Aufbau eines Systems des schulischen Qualitätsmanagements sowie auf Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts und der Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Kompetenzen von Lehrer/innen. Der durchgängige Appell nach mehr Qualität in der Schule klingt selbstverständlich gut, vergessen darf allerdings nicht werden, dass – je nach Menschen- und Gesellschaftsbild eines Autors – unter einer „guten“ oder „verbesserten“ Schule durchaus Unterschiedliches verstanden werden kann. Notwendig ist deshalb ein Hinterfragen der gesellschaftspolitischen Prämissen, auf denen die Vorschläge der Autor/innen aufbauen.

Dies ist vor allem deshalb wichtig, da das Konzept im ersten Anschein durchaus den Eindruck erweckt, dass hier aus einer kritischen Position mit dem Schulwesen ins Gericht gegangen wird und geradezu revolutionäre Veränderungskonzepte entwickelt werden. Einige der breit publizierten Reformvorstellungen der Zukunftskommission – wie z.B. die „Abschaffung des Sitzenbleibens“ oder die Vorstellung, dass sich „Schulen ihre Lehrer selbst aussuchen“ können sollen – haben nach ihrem Bekanntwerden ja auch einiges an Schlagzeilen in den Medien bewirkt und konservative Gegensprecher auf den Plan gerufen. Man könnte meinen, die Autor/innen hätten mit der Studie so etwas wie ein „fortschrittliches Kuckucksei“ im konservativen ministeriellen Nest deponiert.

Aber trotz eventueller klammheimlicher Freude über das Schlachten einzelner „heiliger Kühe“ des Schulwesens sollte im Bewusstsein bleiben, dass der Wert eines Urteils erst einschätzbar ist, wenn der Bezugspunkt bekannt ist, an dem es sich orientiert.

Und das „kritikleitende Weltbild der Zukunftskommissare“ ist eindeutig – für sie hat das Bildungssystem die Rolle einer Zulieferinstanz für den politisch-ökonomischen Status Quo. Aufgabe der Schule ist für sie einzig, in ausreichender Zahl und bei optimaler Kosten-Nutzen-Relation, brauchbares Humankapital zu produzieren. Hauptstoßrichtung ihrer Kritik ist demgemäß die mangelnde Effektivität von Schule und LehrerInnen bei der Umsetzung dieser Vorgabe.

Schon auf den ersten Seiten des Textes wird wieder einmal daran gemahnt, dass sich „Schulsysteme in den entwickelten Ländern heute in einer zunehmend schärfer werdenden Wettbewerbssituation“ befinden und dass „Bildung in den letzten Jahrzehnten zu einem wirtschaftlichen Produktivitätsfaktor ersten Ranges geworden ist“. Anschließend folgt das übliche Killerargument von der Standortbedeutung einer hohen Qualifikation der Erwerbsbevölkerung sowie die Mahnung, dass es „für Individuen heute zunehmend schwieriger [wird], ohne qualifizierte Bildung auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen“. Und weil das so ist – und offensichtlich auch so bleiben soll – wird gefolgert, dass das Bildungssystem „permanent reformbedürftig“ ist.

Reform bedeutet für die Autor/innen deshalb die ständige Prüfung, ob die vermittelten Kenntnisse, Kompetenzen und Qualifikationen „noch den Anforderungen der Zeit entsprechen“ und auch alle Heranwachsenden an sie herangeführt werden. Im Klartext: Schule soll permanent reformiert werden, damit sie dem totalitären Verwertungsdictat stets optimal zuarbeitet – keine Humanressource darf unverwertbar bleiben! Darüber hinaus meint ständige Reform für die Verfasser/innen, schulische Bedingungen fortlaufend dahingehend zu adaptieren, das aus dem ökonomischen Bedarf abgeleitete „Höchstmaß an Qualität mit einem ebenso hohen Maß an Effektivität“ zu erreichen. Konkret: die Zurichtung der Humanverwertungseinheiten soll den angestrebten Gewinn so wenig als möglich schmälern!

Vom Gedanken, dass unter Bildung mehr verstanden werden kann, als das Zurichten von Heranwachsenden im Sinne ökonomischer Verwertungsvorgaben, scheinen die Studienautor/innen nicht angekränktelt zu sein. In ihrem Text findet sich jedenfalls kein Hinweis auf eine über die Qualifizierungsfunktion hinaus-

---

gehende emanzipatorische Aufgabe der Schule; eine, die z.B. darauf abzielt, Heranwachsende zu befähigen, die allumfassende Verwertungsprämisse, die unter dem Stichwort „Wissensgesellschaft“ auch das Bildungswesen immer fester in den Griff nimmt, zu hinterfragen. Gebildet zu sein bedeutet für die Verfasser/innen bloß, innerhalb von Zwängen perfekt zu funktionieren und nicht die Fähigkeit, Zwänge hinterfragen und den Mut für Gegenvisionen entwickeln zu können.

Für eine derart den Vorgaben der ökonomischen Rationalität untergeordnete Schule ist die im Reformkonzept geforderte „permanente Evaluation“ in der Tat das ideale Instrument der Qualitätssicherung – einer Qualität allerdings, die nicht am Wachstum der Subjekte, sondern einzig an dem der Wirtschaft gemessen wird!

# **Monopolkapital, Markt und Macht**

## **Bedürfnisse und Zwänge des Kapitalismus zu Beginn des 21. Jahrhunderts**

### **1. Die beste aller Welten?**

Zwei Gespenster gehen um in der Welt – sie heißen Globalisierung und Neoliberalismus. Diese Begriffe werden heute oft dazu verwendet, den angeblich besonders aggressiven, expansiven, grenzenlosen und internationalen Charakter des gegenwärtigen Kapitalismus zu beschreiben. Ihr Umhergeistern im öffentlichen Diskurs, in den Medien und in der Politik macht eines deutlich: der Kapitalismus wirft nach wie vor Fragen auf, auf welche die Menschheit Antworten sucht. Auch in den fortgeschrittenen Industrieländern kratzen die Flexibilisierung der Arbeit, steigende Beschäftigungslosigkeit, Standortlogik, der Privatisierungsdruck, Marktliberalisierungen und Deregulierung an der Oberfläche und Oberflächlichkeit abstrahierter westlicher Wohlstandsgemeinschaften, während für die Menschen in den abhängigen Ländern Krieg, Unterernährung, Wasserknappheit, Obdachlosigkeit, mangelhafte medizinische Versorgung, verheerende sanitäre Verhältnisse, bildungspolitische Degradierung und Kinderarbeit Normalität in Permanenz darstellen. Dagegen regt sich Widerstand in den kapitalistischen Zentren wie in der Peripherie. „Eine andere Welt ist möglich“, postuliert die sogenannte globalisierungskritische Bewegung, denn Millionen Menschen wollen nicht glauben, dass wir in der besten aller möglichen Welten leben. Die Geister scheiden sich dort, wo sich die Frage stellt, ob eine andere, eine „soziale“ Marktwirtschaft, ein anderer Kapitalismus möglich ist, oder, wie trotz der Rückschläge 1989/90 Marxistinnen und Marxisten meinen, ob nur systemtranszendente Ansätze kapitalistische Krisen und imperialistische Kriege schlussendlich überwinden können – gibt es nur die Alternativen „Sozialismus oder Barbarei?“ Die einen wollen das marxistische Kind nicht mit dem Bade ausschütten, die anderen nicht den ka-

---

pitalistischen Greis. Lassen wir die Kirche zunächst einmal im globalen Dorf und untersuchen wir, wie es konkret bestellt ist um die Vergreisungserscheinungen. Wie präsentiert sich der Kapitalismus zu Beginn des 21. Jahrhunderts?

## **2. Kapitalismus im 21. Jahrhundert**

2004 ist nicht 1848 und nicht 1916. Wer eine ernsthafte Kapitalismusanalyse vornehmen will, wird sich nicht darauf beschränken können, gewissenhaft Marx, Engels und Lenin zu rezitieren wie ein Volksschulkind ein Muttertagsgedicht. Vielmehr ist es nötig, deren Aussagenkomplexe der permanenten Revision zu unterziehen, zu überprüfen, anzupassen und neue Erscheinungen zu integrieren sowie Überholtes zu verwerfen. Ausgehend von Grunderkenntnissen über das Wesen des Kapitalismus müssen eben diese auf eine konkrete historische Phase angewandt werden. Nur dies wird der Marx'schen Forderung nach gegenständlicher Wahrheit der Theorie und der Einheit dieser mit der Praxis gerecht. Was wären nun auffällige Merkmale des gegenwärtigen Kapitalismus, die hervorhebenswert erscheinen?

a) Herausgebildet haben sich riesige Konzerne, wie es sich weder Marx noch Lenin erträumt hätten. Von gerade einmal den zehn größten Konzernen der Welt gehen über 12% der globalen Wirtschaftsleistung aus. Diese Konzerne haben den Kapitalismus weitgehend in der Hand, sie haben aufgrund ihrer ökonomischen Potenzen die Möglichkeit, weltweit über Marktsphären, Arbeitsbedingungen und Preise zu bestimmen. Sie bestimmen nicht nur über das Schicksal von Millionen ArbeitnehmerInnen, sondern auch über jenes der Mehrheit der kleinen und mittleren Unternehmen, die in der EU nach wie vor über 99% aller Unternehmen stellen. Der Druck der Großkonzerne treibt jedes Jahr mehr KMUs (Klein- und Mittlere Unternehmen) in den Ruin, sowohl in Deutschland wie in Österreich wurden im vergangenen Jahr Rekordwerte erreicht. Doch die Übermacht der Großkonzerne weitet sich noch aus, durch transnationale Fusionen und Übernahmen, wie sie seit wenigen Jahren ein gigantisches Ausmaß erreicht haben, werden aus großen Konzernen noch

größere, erwähnt seien exemplarisch die Zusammenschlüsse von Daimler-Benz und Chrysler oder von Exxon und Mobil. Das heißt, wir erleben nichts anderes, als die fortgesetzte Zentralisation und Konzentration des Kapitals und die Konzentration der Produktion – dieser Prozess muss eine stetige Beschleunigung erfahren. Das ökonomische Gewicht der heutigen transnationalen Konzerne übersteigt jenes von ganzen Staaten, so sind bei einer Gegenüberstellung von Umsätzen und dem jeweiligen BIP mittlerweile mehr Konzerne als Staaten unter den 100 größten Wirtschaftseinheiten der Welt. Diesen ökonomischen Relationen entspricht ein politisches Machtverhältnis.

- b) Erleben wir also die Herausbildung riesiger Konzerne, so ist dieselbe Entwicklung im Bereich der Finanzkonzerne noch gravierender und folgenreicher. Die großen Banken und Versicherungen sammeln ungeheure Kapitalsummen und verteilen sie wieder. Dadurch bestimmen sie über das Wohl der gesamten Wirtschaft. Die Mehrheit der KMUs ist ohne die Kredite der Banken nicht lebensfähig, aber auch die Konzerne stehen in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis. Wenn ihnen die Banken das Vertrauen und die Unterstützung entziehen, wird deutlich, dass auch Großkonzerne wie Fiat, Boeing, Worldcom oder Parmalat auf tönernen Füßen stehen. Banken und Versicherungen halten Aktienanteile an großen Industrie- und Handelsunternehmen, in deren Aufsichtsräten ihre Spitzenmanager auch direkte Kontrollfunktionen ausüben. Wird hier einerseits Bank- und Industriekapital bei bestimmender Rolle der Finanzkonzerne strukturell verknüpft, so erleben wir andererseits eine gewisse Verselbständigung und Beschleunigung der Finanzmärkte, wodurch die Produktionssphäre grotesker Weise zunehmend durch rein spekulative Abstraktionen bestimmt wird.
- c) Seit Lenins Analyse hat sich die Bedeutung des Kapitalexports einerseits weiter verstärkt, andererseits jedoch gewandelt. Nach wie vor werden seitens der Konzerne der Industriestaaten zwar große Summen produktiven Kapitals und Leihkapitals in die abhängigen Länder exportiert, wodurch diese einerseits in Abhängigkeit gehalten werden und ande-

---

rerseits in den Zentren „überschüssiges“ Kapital doch noch verwertet wird, der Großteil der FDI-Kapitalströme verbleibt heute jedoch in den Ländern der Triade, in den USA, Japan und v.a. der EU. Dies wird zum Mittel der monopolistischen Konkurrenz, es werden andere Unternehmen aufgekauft, Märkte zusammengelegt und Quoten übernommen, Arbeitsplätze eingespart und der eigene Konzern dadurch profitabler gemacht. Dies steigert wiederum die Übermacht der ohnedies bereits bestimmenden Großkonzerne stetig in einem bedeutenderen Ausmaß.

- d) Durch transnationale Fusionen und Übernahmen erlebt der Kapitalismus eine stetige Internationalisierung. Die Konzerne sind bemüht, nationale Schranken zu überwinden, es bilden sich Konzerne, die tatsächlich global agieren können und dies auch tun. Weltweit eröffnen sie sich und übernehmen sie Märkte über das Mittel des Kapitalexports, was wiederum den Warenexport begünstigt. Die kapitalistische Internationalisierung erfasst mit der tendenziellen Herausbildung eines globalen Produktionsverbunds auch den Arbeitsprozess selbst. Weltweit können die Konzerne in anderen Ländern Privatisierungen, Marktliberalisierungen und die staatliche Investitionspolitik in eine Richtung lenken, die ihnen zugute kommt. Die großen Konzerne stehen untereinander zwar in Konkurrenz, nützen aber kollektiv zur Umsetzung ihrer gemeinsamen Interessen ihre internationalen Organisationsformen wie WTO, Weltbank, IWF oder EU.
- e) Analog zu dieser ökonomischen Aufteilung der Welt unter den Großkonzernen sind auch politische Ansätze ihrer jeweiligen Nationalstaaten bzw. von Bündnissen wie EU oder NATO zu sehen. Nicht nur die Wirtschaft und die nationalen Unternehmen der abhängigen Länder der Peripherie und Semiperipherie werden unmittelbar unter die Kontrolle der großen Konzerne der Industriestaaten gebracht, sondern mittelbar auch diese Staaten selbst. Wo der ökonomische Druck in Form von Kredit- und Investitionspolitik nicht ausreicht, kommt auch die überlegene Militärmaschinerie der Industriestaaten zum Einsatz, um politisch kooperative Regierungen zu erhalten, sei es in Jugoslawien, in Afghanistan oder im Irak. Auch hier ste-

hen die fortgeschrittenen kapitalistischen Staaten untereinander in einem widersprüchlichen Verhältnis, das sowohl durch Kooperation wie durch Konkurrenz geprägt ist.

Diese fünf Punkte kennzeichnen dem Inhalt nach die Hauptcharakteristika des gegenwärtigen Kapitalismus. Sie kennzeichnen diesen nach wie vor als Imperialismus, wenngleich sich einiges seit Lenins klassischer Imperialismusanalyse verändert hat. Folgende Punkte sind explizit herauszustreichen:

1. Die Entwicklung der technischen Seite der Produktivkräfte bringt qualitativ Neues hervor. Einerseits ermöglichen neue Technologien die Internationalisierung des Produktionsprozesses selbst, andererseits ist mit dem „Fortschritt“ ein militärisches Potenzial verknüpft, das sowohl die militärische Übermacht der imperialistischen Staaten und v.a. der USA gewaltig steigert als auch den Homo sapiens vor die Möglichkeit der Selbstvernichtung stellt, vor die Möglichkeit des gemeinsamen Untergangs der Menschheit.
2. Die industrielle Reservearmee wird zum stehenden Heer Beschäftigungsloser, die für den Kapitalismus zeitlebens unnütz sind und in keiner Statistik aufscheinen. Das betrifft ganze Kontinente wie Afrika, das betrifft aber auch in Europa junge Menschen, die bereits zu Beginn ihres erwerbsfähigen Alters schlicht und ergreifend nicht gebraucht werden (d.h. nicht verwertbar sind), genauso wie ältere Menschen und nicht zuletzt Frauen, die aus der (normalen) Erwerbsarbeit gedrängt werden.
3. Wie angesprochen erfasst die kapitalistische Internationalisierung (nicht als Zustand, sondern als Prozess) nach dem Waren- und Kapitalverkehr auch den Produktionsprozess selbst, wenngleich sich dies in einem frühen Stadium befindet.
4. Ebenfalls bereits oben angesprochen wurde die fortgeschrittene Entkoppelung der Finanzmärkte von der Produktionssphäre, d.h. von der Realwirtschaft.
5. 1989/90 markiert einen Wendepunkt für den internationalen Kapitalismus – der Wegfall der Systemkonkurrenz in Europa, einer durchaus realen Bedrohung, verändert die Rahmenbedingungen, die für den Kapitalismus des 20. Jahrhunderts



wesentlich waren, dramatisch. – Es sind dies alles Veränderungen, die auf Basis der Grundeigenschaften des Imperialismus vor sich gehen. Welche Formen sie annehmen, soll als nächstes untersucht werden. Was ist das spezifisch Neue, was als „Neoliberalismus“ und „Globalisierung“ verkauft wird bzw. werden soll?

### 3. Neoliberalismus und Globalisierung

Es ist mittlerweile fast schon Allgemeingut linker Kapitalismuskritik, aus dem „Kommunistischen Manifest“ zu zitieren, wenn das Thema „Globalisierung“ lautet. Üblicherweise wird auf die folgende prophetische Stelle verwiesen: *„Das Bedürfnis nach einem stets ausgedehnteren Absatz für ihre Produkte jagt die Bourgeoisie über die ganze Erdkugel. Überall muss sie sich einnisten, überall anbauen, überall Verbindungen herstellen. Die Bourgeoisie hat durch ihre Exploitation des Weltmarkts die Produktion und Konsumption aller Länder kosmopolitisch gestaltet. (...) Die uralten nationalen Industrien sind vernichtet worden und werden noch täglich vernichtet. Sie werden verdrängt durch neue Industrien, deren Einführung eine Lebensfrage für alle zivilisierten Nationen wird, durch Industrien, die nicht mehr einheimische Rohstoffe, sondern den entlegensten Zonen angehörige Rohstoffe verarbeiten und deren Fabrikate nicht nur im Lande selbst, sondern in allen Weltteilen zugleich verbraucht werden. An die Stelle der alten, durch Landeserzeugnisse befriedigten Bedürfnisse treten neue, welche die Produkte der entferntesten Länder und Klimate zu ihrer Befriedigung erheischen. An die Stelle der alten lokalen und nationalen Selbstgenügsamkeit und Abgeschlossenheit tritt ein allseitiger Verkehr, eine allseitige Abhängigkeit der Nationen voneinander.“*<sup>1</sup> Das schreiben Marx und Engels um die Jahreswende 1847/48 über den international agierenden Kapitalismus. Und das ist es hintergründig und wesentlich eben auch tatsächlich – in seiner fortlaufenden Entwicklung – was heute gerne als „Globalisierung“ bezeichnet wird. Natürlich ist es widersinnig, darauf zu insistieren, dass sich seither nichts verändert hätte. Auf Basis der techni-

1 Marx, Karl/Engels Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei. In: MEW 4, S. 465 f.

schen Entwicklung der Produktivkräfte gibt es heute Möglichkeiten, die sich Marx wohl nie hätte träumen lassen – egal, ob es um Flugverkehr, Atomphysik, Gentechnik oder moderne Informationstechnologien geht. Dennoch ist offensichtlich, was der Inhalt der sogenannten „Globalisierung“ ist. Möglichst kurz gefasst bedeutet „Globalisierung“ also die fortgeführte kapitalistische Internationalisierung, die Etappe, die nun auch den Produktionsprozess selbst einbezieht – und dies freilich nicht ohne Rückwirkungen. Die Gesamtheit der mit dem Terminus „Globalisierung“ bezeichneten heutigen Erscheinungen kann definiert werden als die kapitalistische Form der Vergesellschaftung der Arbeit, die weltweite Maßstäbe erreicht hat.

Welche Auswirkungen diese Internationalisierung des Produktionsprozesses wiederum fördert, liegt auf der Hand: Extraprofite für das Monopolkapital auf der einen Seite, internationalisierter Arbeitsmarkt- und Lohndruck, massive Arbeitsplatzvernichtung oder auch weltweit vorläufig institutionalisierte Entwicklungsunterschiede etc. auf der anderen Seite – das alles ist ja auch unabhängig vom verwendeten Oberbegriff. Es geht also in Wirklichkeit um eine bereits seit Jahrhunderten fortlaufende Entwicklung, deren grundsätzliche Gesetzmäßigkeiten, die Marx und Engels in ihrer Tendenz erkannt haben, die Lenin mit seiner Imperialismustheorie in ein System gebracht hat und die eben nicht nur nach wie vor Gültigkeit haben, sondern deren Prinzipien sich sogar kontinuierlich verstärken und ausweiten. Hier also von einer übergeordneten „Globalisierung“ zu sprechen, die nur in die „richtige Bahn“ zu lenken sei, über deren ursächliche Hintergründe – namentlich den Imperialismus – aber zu schweigen, ginge an den Kernpunkten der Kapitalismusanalyse nicht nur weiträumig vorbei, sondern negiert sie geradezu. Warum also dieser Begriff? Hans-Jürgen Burchardt hat die Antwort schon vor acht Jahren gegeben: *„Die Globalisierungsthese rekrutiert ihre Argumente hauptsächlich aus sichtbaren Oberflächenphänomenen und basiert auf einer Überinterpretation von realen Tendenzen. Mit ihrem Defizit an wissenschaftlicher Analyse scheint sie eher ein ideologisches Konstrukt eines neoliberalen Globalisierungskonzepts zu sein, welches dann in gewendeter Form als Kritik präsentiert wird. Aber auch wenn die Globalisierungsthese im Kleide einer Kapitalismuskritik daher-*

kommt, muss sie negiert werden. Denn ihre manchmal schon fast hysterisch anmutenden Überzeichnungen haben die konkrete Auswirkung, den Nationalstaat von seinem politischen Mandat als Verantwortlichen für die soziale Integration zu entbinden.“<sup>2</sup>

Lassen wir vier kubanische Wissenschaftler zusammenfassen, womit wir es im Rahmen des Internationalisierungsprozesses zu tun haben: „Das Wesen der Transformationen, die sich im heutigen Imperialismus vollziehen, besteht vor allem im Niederreißen der nationalen Barrieren – ökonomisch, politisch, ideologisch und kulturell –, ... die heute die freie und ungehinderte Entwicklung der Monopole und einer Finanzoligarchie behindern, die eine eiserne Kontrolle über welche die Weltwirtschaft bewegenden Fäden ausübt und die mit Hilfe einer transnationalen Machtmaschinerie die wirtschaftlichen und politischen Entscheidungen von weltweiter Bedeutung trifft. (...) Die Monopole halten ihre Verschmelzung mit den imperialistischen Staaten aufrecht, aber heute handelt es sich um die transnationalen Monopole. Diese Verschmelzung realisiert sich geradewegs als ein Moment des Prozesses der Transnationalisierung.“<sup>3</sup> Um Missverständnissen, die hier möglich sein könnten, vorzubeugen, sind an dieser Stelle utopische Zukunftsvorstellungen, wie sie z.T. verbreitet sind oder von bürgerlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern herbeigeredet werden sollen, klar als unmöglich zu qualifizieren: Was es trotz eindeutig zu konstatierender Tendenzen in der Entwicklung der Monopole niemals geben wird, das ist ein „Weltstaat“ oder eine Weltgesellschaft der gesamten Menschheit, der analog zu heutigen Nationalstaaten hinter der gleichen bürgerlich-demokratischen Maske sodann den „friedlichen“ Imperialismus des globalen Monopols darstellt. Wesentlich ist, das transnationale Agieren der Konzerne nicht mit einem tatsächlich transnationalen Charakter zu verwechseln (auch wenn es vereinzelt multinationale Konzerne gibt). Der Kapitalismus gibt natürlich von Beginn an vor, dass er international wirkt. Das heißt aber nicht, dass

- 
- 2 Burchardt, Hans-Jürgen: Die Globalisierungsthese – von der kritischen Analyse zum politischen Opportunismus. In: Das Argument 21/1996, S. 751 f.
  - 3 Cervantes Martinez, Rafael/Gil Chamizo, Felipe/Regalado Alvarez, Roberto/Zardoya Loureda, Rubén: Transnacionalización y Desnacionalización. Havanna 1998, S. 24

es einen kapitalistischen Postimperialismus geben kann, der zwischenimperialistische Gegensätze aufhebt. Eine diesbezügliche Theorie, die in den letzten Jahren eine gewisse Popularität erlangt hat, ist jene der „Empire“-Autoren Michael Hardt und Antonio Negri. Sie schreiben: *„Das Konzept des Empires ist grundlegend durch das Fehlen von Beschränkungen bestimmt: Die Regeln des Empire haben keine Grenzen. Zunächst und vor allem setzt das Konzept des Empires also ein Regime, das effektiv die räumliche Totalität erfasst, oder genauer über die gesamte ‚zivilisierte‘ Welt herrscht. Keine territorialen Beschränkungen begrenzen seine Herrschaft. (...) Schließlich, obwohl die Praxis des Empires beständig in Blut gebadet ist, ist das Konzept des Empires immer dem Frieden gewidmet – ein unaufhörlicher und universeller Frieden außerhalb der Geschichte.“*<sup>4</sup> Hier wird vorgegeben, wir würden – verwirklicht durch die „Globalisierung“ – in einer Periode des Postimperialismus leben. Hardt und Negri behaupten: *„Die volle Verwirklichung des Weltmarktes ist notwendigerweise das Ende des Imperialismus.“*<sup>5</sup> Das ist in jedem Fall blanker Unsinn: Es gibt gegenwärtig keine „volle Verwirklichung des Weltmarktes“ (und der potentielle war schon zu Marx’ Zeiten realisiert), aber auch in sich geschlossen bleibt diese (also theoretische) Sichtweise un schlüssig. Daneben liefern die Autoren auch einerseits keinerlei substanziell neuen – über Marx, Lenin oder Gramsci hinausgehenden – Erkenntnisse und Perspektiven und bleiben größtenteils sogar weit zurück und nur im idealistisch-utopistischen Bereich. Andererseits werden in der Analyse grundlegende Zusammenhänge und Gegensätze des Imperialismus verklärt oder – sozusagen per Dekret – für aufgelöst erklärt (empirische Daten oder Fakten liefern die beiden nirgends). Es wird hier eine gewisse Verständnisresistenz für die politische Ökonomie des Kapitalismus an den Tag gelegt und das Wesen (oder besser: der Hintergrund) der „Globalisierung“ nicht erfasst – und das alles wird dann noch mit einem äußerst vagen, postmodern inspirierten Esperanto terminologisch geschmückt. Diese Theorie kommt dem Versuch gleich, im 21. Jahrhundert das Rad neu zu erfinden, und das Ergebnis – ist viereckig.

4 Hardt, Michael/Negri, Antonio: Empire. Cambridge (Mass.)/London 2000, S. xiv f.

5 Ebd., S. 332 f.

Wie verhält es sich mit dem Neoliberalismus? *„Neoliberalismus kennzeichnet Ideologie, Programm und Praxis des Umbaus der bisherigen keynesianisch bestimmten staatlichen Formierung der kapitalistischen Vergesellschaftung. Insofern ist Neoliberalismus wesentlicher ideeller und praktisch staatlicher Teil der sich neu herausbildenden Verhältnisse – und daher nicht gut geeignet das neue Ganze im Kern zu bezeichnen. (...) Weder verschwindet der Stamokap unvermittelt mit der Transnationalisierung von Produktion und Kapitalanlagen, noch verändert dies unmittelbar seine innergesellschaftliche Funktion.“*<sup>6</sup> Es geht um eine ökonomische Umstrukturierung des staatmonopolistischen Kapitalismus, Leo Mayer meint: *„Der staatsmonopolistische Herrschafts- und Machtapparat wird in einem Prozess der De-Nationalisierung, der Umwandlung des Nationalstaates und der Herausbildung transnationaler ... Regulierungseinrichtungen so angepasst, dass dem transnationalen Kapital unter den Bedingungen der Weltmarktkonkurrenz optimale Verwertungsbedingungen geboten werden. (...) Im Konzept des Neoliberalismus formulieren sich die Interessen des weltmarktorientierten transnationalen Finanzkapitals an weltweiter freier Zirkulation des Kapitals, Öffnung der Märkte und Aufhebung des nationalen oder sozialen Schutzes der Kosten der Arbeitskraft.“*<sup>7</sup> Ausgehend von diesen Beobachtungen Mayers ist es jedoch wesentlich, eine Form, die sich ein Grundprinzip gibt, nicht mit eben diesem Grundprinzip zu verwechseln. Es geht keineswegs um den Abbau oder die Auflösung staatsmonopolistischer Zusammenhänge, sondern um Wandlungen, darum, den Imperialismus effizienter zu gestalten. Manfred Sohn z.B. meint: *„Das, was mit der Etikette Neoliberalismus verkauft wird, ist politisch keine neue Erscheinung, sondern im wesentlichen ein neuer Ausdruck für die ungehemmte Neuentfaltung des nach innen repressiven und nach außen aggressiven Wesens des Imperialismus.“*<sup>8</sup> Ähnlich argumentiert Hans Heinz Holz, er spricht von einer *„Deregulierungspolitik ... , die sich unter dem Namen des ‚Neoliberalismus‘ ein ideologisches Deckmäntelchen schuf.*

6 Mieke, Jörg: Imperialismus heute – neue Entwicklungen und Tendenzen. In: Unsere Zeit, 24.9.1999

7 Mayer, Leo: Ein Beitrag zur Analyse des heutigen Imperialismus. In: Unsere Zeit, 16.3.2001

*Tatsächlich hat die neue Praxis des Verhältnisses von Staat und Wirtschaft mit dem klassischen Liberalismus wenig gemein, sondern ist nur eine neue Art der Instrumentalisierung der Staatsfunktionen für die Interessen des großen Kapitals.*<sup>9</sup> Es geht gewissermaßen um „regulierte Deregulierung“. Und noch eine Argumentationslinie wollen wir in diesem Zusammenhang eröffnen (bzw. eigentlich gleich wieder schließen): Bisweilen wird behauptet, dass die Inhalte des Neoliberalismus (Deregulierung, Privatisierung) die Rolle des Staates so signifikant verändert haben, dass der staatsmonopolistische Kapitalismus überholt sei, und die Staatsausgabenquote in bezug auf das BIP (oder auch das BSP) muss als Indikator erhalten. Abgesehen davon, dass diese abstrahiert eher untauglich ist, das Machtinstrument Staat in seiner Beziehung zu den Monopolen zu charakterisieren, würde auch damit die These des „Abbaus“ des Stamokap nicht wirklich gestützt: Die Staatsquote in Prozent des BIP betrug in Österreich 1990 48,5%, stieg bis 1995 auf 52,6% und bleibt seit 1997 relativ konstant über 51% (2002: 51,6%). Die Beispiele anderer Staaten zeigen sogar einen deutlichen Anstieg (Vergleich 1990 und 1999), so etwa bei der Schweiz von 33,1% auf 38,5%, bei Deutschland von 43,8% auf 45,6% (2002: 48,9%) oder bei Japan von 31,3 auf 38,1%.

Was können und müssen wir aber hier anmerken? Wenn sich die Staatseinnahmen und -ausgaben in Relation zum BIP kaum verändern oder sogar steigen und es dennoch spürbar Sozialabbau, Selbstbehalte, Bildungsgebühren und den staatlichen Rückzug aus der Pensionssicherung gibt, wo kommt das Geld, das offenkundig da sein muss, dann hin? Der Staat nimmt hier seine unmittelbarste Rolle im staatsmonopolistischen Kapitalismus wahr: Er sichert und fördert vermehrt die Akkumulationsbedingungen des transnationalen Monopolkapitals durch entsprechende Ausgaben, Subventionen, Zuwendungen, Erleichterun-

---

8 Sohn, Manfred: Zur Dialektik politischer und ökonomischer Momente in der Imperialismusanalyse. In: Großmachts- und Kriegspolitik heute, Bonn, 1997, S. 37

9 Holz, Hans Heinz: Imperialismus im 21. Jahrhundert. In: Unsere Zeit, 8.2.2002

gen etc. sowie im Sinne der imperialistischen Militarisierung. Auf der anderen Seite müssen dann logischerweise die Aufwendungen zugunsten der Lohnabhängigen zurückgenommen bzw. für die Masse der ArbeitnehmerInnen die Steuern erhöht werden – klassische kapitalistische Umverteilungspolitik „von unten nach oben“ über den Staatshaushalt. „Mehr privat – weniger Staat“ ist also nur bedingt gültig bzw. nur dort und so weit, wo und wie es dem Monopolkapital nützt.

Schlussendlich kann – trotz durchaus substanziellen Inhalts – vom Neoliberalismus keineswegs als einer umfassend neuen Phase kapitalistischer Entwicklung gesprochen werden, sondern nur von Auswirkungen eines logischen fortlaufenden Prozesses. Insofern birgt die Reduzierung der Kritik auf den „Neoliberalismus“ die Gefahr, dass die Ursache übersehen wird: der Imperialismus selbst. Eine Oberflächenbeschreibung ist und ersetzt keine Inhaltsanalyse. Daher darf die inhaltliche Klarheit in Sprache und Terminologie nicht verwässert werden, und in eine solche Richtung würde es führen, *„wenn sich die gesellschaftspolitische Kritik auf den ‚Neoliberalismus‘ konzentriert, wenn eine Wortschöpfung reaktionärer Ideologie ... für bare Münze und Erscheinungen für das Wesen genommen werden. Nicht der Imperialismus liegt im theoretischen Visier, sondern vielmehr eine derzeit dominierende, durch ihre besondere kapitalistische Nacktheit auffallende Variante. Mit der Kampfansage an den ‚Neoliberalismus‘ und damit, dass die Selbstaussage einer apologetischen Verlegenheitsideologie bürgerlicher Ökonomen akzeptiert (und übernommen) wird, kann das Wesen des Gemeintem, nämlich eine Erscheinungsform des staatsmonopolistischen Kapitalismus zu sein, verschleiert und können Illusionen über den ‚Markt‘ genährt werden.“*<sup>10</sup> Hier sei nachdrücklich angemerkt, dass dies von äußerster Wichtigkeit ist: Das Gegenstück zum Neoliberalismus mag der Keynesianismus sein. Der staatsmonopolistische Imperialismus, mit dem wir es nach wie vor zu tun haben, verlangt aber eine andere Alternative – und die heißt Sozialismus. Der Neoliberalismus ist also nicht Erklärungsansatz, sondern

---

10 Gudopp, Wolf-Dieter: Über den Imperialismus und „die Periode der Weltkriege“ (Rosa Luxemburg). In: Großmachts- und Kriegspolitik heute, Bonn 1997, S. 89 f.

umgekehrt erklärt er sich aufgrund materieller Bedingungen der Weltwirtschaft, der Interessen der riesigen transnationalen Monopole und der globalen politischen Situation, die sich herausgebildet haben und dem Keynesianismus, der „sozialen Marktwirtschaft“ und dem „Sozialstaat“ die materielle Grundlage, aber bis zu einem gewissen Grad auch die Notwendigkeit entziehen müssen. Nicht zuletzt auch das Ende der Sowjetunion und der anderen sozialistischen Staaten und somit des Systemstreits in Europa war in dieser Hinsicht förderlich. Der Neoliberalismus ist vor diesem Hintergrund als imperialistische Konteroffensive zu sehen. Und dass die imperialistische Offensive auch im militärischen Sinne zu verstehen ist, beweisen außenpolitisches Vorgehen und Selbstverständnis der USA sowie die Militarisierung der EU. Frank Deppe stellt fest, dass etwa der imperialistische Krieg „neuen Typs“ wie jener gegen Jugoslawien 1999 oder in Afghanistan 2002 eine Form ist des *„Neoliberalismus im Übergang von der Marktliberalisierung zur politischen (auch militärischen) Disziplinierung, denn die Marktliberalisierung hat die Widersprüche, die sie überwinden wollte, keineswegs aufgehoben, sondern eher noch verstärkt und neue Widersprüche und Konflikte erzeugt. Daher tritt nun die Seite der politischen Repression sehr viel stärker in den Vordergrund.“*<sup>11</sup> Das Resultat ist also die Effektivierung aggressiver und repressiver staatsmonopolistischer Mechanismen, es zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass, wie schon Karl Liebknecht formulierte, der Imperialismus für repressiven Militarismus nach Innen und aggressiven Militarismus nach Außen steht: nach Außen also Kosovo, Afghanistan und Irak, nach Innen Genua 2001. Was die rein ökonomisch-soziale Seite betrifft, so manifestiert sich der „neoliberale Umbau“ nun z.B. in der Senkung der Kosten der Arbeitskraft, allgemeinem Sozial- und Lohnabbau, der weiteren Schwächung der Gewerkschaften, allgemeiner Kostenentlastung entsprechend den Interessen des Monopolkapitals sowie – nicht zuletzt – eben umfassenden Privatisierungen. Letztere zeigen, dass neoliberale Konzeptionen gegenwärtig die globale Hegemonie innehaben, wie das Beispiel GATS

---

11 Deppe, Frank: Nach dem Krieg ist vor dem Krieg. In: Junge Welt, 7.9.1999



zeigt. Diese internationale Dimension zeugt wiederum jedoch nur davon, dass die Entwicklung des Kapitalismus seit langem seine fortlaufende Internationalisierung beinhaltet.

#### **4. Staat und Monopolkapital**

Der bürgerliche Staat als Geschäftsausschuss des Monopolkapitals erhält also neue Aufgaben. Er muss Marktöffnungen und Privatisierungen ermöglichen. Die nationalen Regierungen sind es, deren politischer Dreh- und Angelpunkt nun sein muss, die Entfaltungsbedingungen des transnationalen Monopolkapitals zu optimieren – und der imperialistische Staat muss vermehrt fähig sein, die Interessen der Monopole tatsächlich weltweit geltend zu machen. Vor diesem Hintergrund wäre es Unsinn, zu behaupten, die Rolle des Staates ändere sich qualitativ durch einen nachhaltigen Bedeutungsverlust. Das Gegenteil ist der Fall, die Staaten der imperialistischen Zentren bleiben Handlungsträger des Monopolkapitalismus in seinen supranationalen Gremien, die als Mittel der fortlaufenden Internationalisierung mit dem Gesicht einer faktischen Kontinentalisierung oder Blockbildung dienen, so z.B. in WTO, IWF, Weltbank, UNCTAD, NATO, EU etc. Nach wie vor ist der Staat mit seiner Steuer- und Investitionspolitik wichtigstes Instrument der Beschleunigung der Kapitalakkumulation. Letztlich bleibt „neoliberale Deregulierung“ daher nichts anderes als Regulierung im Zusammenspiel staatlichen Handelns und monopolkapitalistischer Wirtschaftskraft – also das Grundprinzip staatsmonopolistischer Herrschaft. Die staatsmonopolistische Phase des Imperialismus steht also hinter den Wesensmerkmalen und ist das eigentliche Wesen der „neoliberalen Globalisierung“, die zwar als Prinzip erscheint, aber in Wirklichkeit nur eine Ausdrucksform ist. Zwei der Aufgaben staatlicher Politik wollen wir nun herausnehmen, nämlich die Privatisierung profitabler Staatsbetriebe sowie die Öffnung bisher staatlich gesicherter Bereiche für die Profitmacherei.

Gegenwärtige Privatisierungen sind nicht zu begreifen, ohne den Charakter der Verstaatlichung von Betrieben nach dem Zweiten Weltkrieg offen zu legen. Gerade in Österreich wird deutlich, worin der Zweck kapitalistischer Verstaatlichung liegt.

1946 beschloss der Nationalrat die Verstaatlichung der Großbanken, des Erz- und Kohlebergbaus, der Erdölförderung und der Raffinerien, der Eisen- und Stahlwerke sowie der Elektro- und Chemieindustrie. Eine strategische Ergänzung dazu war das weitgehende Staatsmonopol im Transportwesen (Bahn, Luftfahrt, Binnenschifffahrt). Eine Regelung der Organisationsform der verstaatlichten Betriebe im Sinne einer echten Vergesellschaftung oder auch nur einer Selbstverwaltung in minimalen Ansätzen wurde freilich nie beschlossen, der Charakter der Aktiengesellschaften blieb – nunmehr eben zu 100% im Eigentum des Staates – aufrecht. Der Mehrwert landete und landet über den „Umweg“ des Staatshaushalts als hilfreiches Regulativ schlussendlich erst wieder in den Taschen der Bourgeoisie. In ihrer Form spielten die verstaatlichten Betriebe eine wesentliche Rolle als billige, d.h. unter dem Weltmarktpreis zuliefernde Rohstofflieferanten und Grundstoffproduzenten für den Wiederaufbau der Privatwirtschaft, der Einstieg in die Endfertigung war der verstaatlichten Industrie folgerichtig weitgehend untersagt. Nun, da in Österreich die Kapitalherrschaft – im Vergleich zu den führenden kapitalistischen Staaten spät aber doch – weitestgehend konsolidiert ist, können jene Betriebe, die inzwischen entsprechende Profite garantieren können und ihre Aufgaben erfüllt haben, wieder offen privatisiert werden. So einfach ist das und nicht einmal jemandem wie Konrad Paul Liessmann gelingt es, die Hintergründe zu übersehen: *„Hinter der Rhetorik des Reformgeists zeichnet sich mitunter ein eindeutiger Sinn der Reformen ab: Aus öffentlichem Eigentum soll Privateigentum, aus öffentlichen Angelegenheiten sollen Privatangelegenheiten werden. Der Reformgeist hält die res publica dann am besten gewahrt, wenn sie zu einer res privata geworden ist, und ist davon überzeugt, dass die Verfolgung privater Laster durch die unsichtbare Hand des gnädigen Marktes stets in öffentliche Tugenden mündet. (...) Nicht immer, aber ziemlich oft geht es dabei letztlich um eine Verschiebung von Eigentumsverhältnissen zugunsten von Vermögen und Kapital. Dieses wird in der Regel dann auch von allen schmerzhaften Reformen ausgenommen, wenn es nicht ohnehin unmittelbar von diesen profitiert.“*<sup>12</sup> Die Verstaatlichung in Österreich war also ein wesentlicher Faktor zur Herausbildung des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems, nachdem der Natio-

nalsozialismus in Österreich das ökonomische Fundament hierzu gelegt hatte. Der US-Imperialismus zog auf diesem im freien Europa die Mauern hoch, die EU setzt noch den Stacheldraht drauf – und die Privatisierungen der Gegenwart sind der logische Abschluss dieses Prozesses.

Privatisierungen sind freilich – z.T. antizipiert – die konsequente und logische Antwort auf die kapitalistische Akkumulationskrise. Das internationale Monopolkapital benötigt einen „stetigen Strom an Einnahmen“, schreibt das „Handelsblatt“<sup>13</sup> – außerhalb der Düsseldorfer Re(d)aktion wird dies „Profitrate“ genannt. Nun ist der Kapitalismus aber nicht dazu in der Lage, deren Stetigkeit zu garantieren, d.h., das Großkapital muss sich seine Monopolprofite sichern – auf Kosten der KMUs, der Kommunen, der Menschen als ArbeitnehmerInnen und KonsumentInnen sowie der weniger entwickelten Länder der Peripherie und Semi-peripherie. Und der Staat ist es, der die Akkumulationsbedingungen zu optimieren hat. Zentral ist hierbei die Frage der Privatisierung der öffentlichen Grundversorgung. Das Wort Grundversorgung impliziert, dass es um Bereiche der unmittelbaren menschlichen Existenz geht – um Überlebensfragen. Wer kein Geld hat, kauft sich vielleicht keinen PC, kein Handy oder keinen Chrysler Voyager – aber wer in Europa kann schon ohne Wasser, Strom oder medizinische Versorgung überleben? Wer kann es sich leisten, von der Kommunikation ausgeschlossen zu sein, und sei es nur die lahme Briefpost? Das bedeutet, hier eröffnet sich für das Monopolkapital ein Bereich, der für die Menschen unabdingbar ist, der daher auch – sofern die Menschen nicht absolut verarmen – einen „stetigen Strom an Einnahmen“ garantiert. Was kann lukrativer sein, als öffentliche Verkehrsmittel in die Hand zu bekommen? Was wertvoller, als die Abfallentsorgung? Was profitabler, als die Gewährleistung der Brandbekämpfung durch die Feuerwehr nur gegen Cash? Am Endpunkt dieser Entwicklung kann nur die Totalprivatisierung des Wiener Zentralfriedhofs stehen – auch das ist ein todsicheres Geschäft.

---

12 Liessmann, Konrad Paul: Karl Marx im Reformhaus. In: Der Standard, 2.1.2004

13 Zitiert nach: Volksstimme 33/2003

Der Output dieser Vorgängen für die Ebene der „Konsumen-  
tInnen“ ist klar: es kommt – entgegen allen Versprechungen – zu  
Qualitätsverlusten, Preissteigerungen und (z.T. bewusst herbei-  
geführten) Versorgungsengpässen, viele Menschen werden sozial  
und kulturell vermehrt aus der (angeblichen Wohlstands-)Gesell-  
schaft gedrängt. Was in Wirklichkeit absehbar war, führt dennoch  
zu Überraschungen bei den Betroffenen, in Kalifornien (Energie-  
wirtschaft) genauso wie in Großbritannien (Bahn, Gesundheits-  
wesen) oder Potsdam (Wasserwirtschaft) – tja, „Willkommen im  
freien Markt!“ Doch das alles verursacht Widerstand: in Coch-  
abamba genauso wie in Seattle, Genua und sogar in Salzburg.  
Darauf folgt imperialistische Repression, denn Gewalt – in wel-  
cher Form immer – bleibt Vermittlungsmechanismus der „neoli-  
beralen Globalisierung“.

Fassen wir zusammen. Alle, ja ausnahmslos alle Bereiche des  
menschlichen Lebens sollen den Gesetzen des unfreien Marktes  
untergeordnet werden, damit das Monopolkapital seine Akku-  
mulationsbedingungen stetig optimiert. Der mit den Monopolen  
verwachsene staatliche Machtapparat sichert dies juristisch und  
im Zweifelsfall militärisch ab. Vielleicht abschließend doch  
wenigstens einmal Lenin zitieren? – *„Ist das Monopol einmal  
zustande gekommen und schaltet und waltet es mit Milliarden, so  
durchdringt es mit absoluter Unvermeidlichkeit alle Gebiete des öffentli-  
chen Lebens, ganz unabhängig von der politischen Struktur und belie-  
bigen anderen ‚Details‘.“*<sup>14</sup> Damit ist schon klar, dass es eine berech-  
tigte Frage ist, wie es sein kann, dass die menschliche Gesundheit  
zur Ware werden soll. Und wie kann es sein, dass die Altersver-  
sorgung Marktgesetzen untergeordnet wird? Wie kann das  
Grundrecht auf Wohnen und wie jenes auf Bildung zur Ware  
werden? Diese Fragen abstrakt zu behandeln, ermöglicht huma-  
nistische, verantwortungsbewusste Entgegnungen auf Basis all-  
gemeiner Vorstellungen von Gerechtigkeit. Um diese Fragen kon-  
kret anzugehen, kann jedoch die übergeordnete Frage nicht aus-  
geklammert werden: Warum und unter welchen Bedingungen ist  
der Mensch mit seiner Arbeitskraft eine Ware?

---

14 Lenin, W. I.: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalis-  
mus. In: LW 22, S. 241

---

**BILDUNG: MYTHEN UND MACHT**

Lorenz Glatz

## Von der Herrenbildung zur Begabungswirtschaft

### Vier Betrachtungen über Menschsein und Bildung zum Zwecke der Skandalisierung diverser Fortschritte

Beim römischen „Buntschriftsteller“ Aulus Gellius (Nocets Atticae XIII 17, 2.Jh.n.Chr.) findet sich die Bemerkung, dass „humanus“ (menschlich) im Latein der besten Autoren nicht so wie im „gemeinen Volk“ (vulgus) üblich einen umgänglichen, sondern vielmehr einen gebildeten („eruditus doctusque“ – durch Schule und Erfahrung unterrichtet, wissenschaftlich gebildet) Menschen bezeichne<sup>1</sup>. Menschlich-human bezeichnet also nicht bloß einfach die Zugehörigkeit zur Species des Homo Sapiens, sondern meint paradoxerweise sowohl in der einen als auch in der anderen angeführten Bedeutung des lateinischen Worts ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Menschen. Sowohl dies als auch die Tatsache, dass gleich zwei verschiedene trennende Eigenschaften mit einem Wort bezeichnet werden können, weisen auf einen Bruch im Menschsein hin. An den mögen wir gewöhnt sein, er bleibt aber erklärungsbedürftig. Dazu die folgenden Bemerkungen anhand der „gut lateinischen“ Bedeutung, nämlich der Gleichsetzung von „humanitas“ mit der griechischen „paideia“ (das durch Erziehung Gewonnene, Bildung, Kenntnisse, Wissenschaft).

---

1 Die „vulgäre“ Bedeutung der erwünschten Eigenschaft freundlich und rücksichtsvoll gegenüber anderen zu sein („philanthropia“ – Menschenliebe nennt das unser Autor mit einem griechischen Wort) ist einem auch von „menschlich“ und „human“ geläufig, oft mit dem Bewusstsein verbunden, dass solches Verhalten in der Gesellschaft, wie sie nun einmal ist, leicht Nachteile einbringt. Der Zusammenhang mit Bildung ist bei der lateinischen Ableitungen „humanistisch“ noch fassbar.

Bezeichnenderweise steht das Wort gleich in des Gellius Belegstelle (ein Satz aus Varro, einem Dichter und gelehrten Zeitgenossen Ciceros und Cäsars) im Komparativ. Man war also ganz wesentlich „humanior“ (menschlicher) als andere<sup>2</sup>. Und tatsächlich konnte „man“ das weit eher als „frau“, die in jeder sozialen Lage gesellschaftlich nur als Schatten ihres Mannes, ob Vater, Bruder, Gatte oder Eigentümer, wahrgenommen wurde und deren Herkunft aus dem von Gott selbst geschaffenen Mann fast keine illuminierte christliche Handschrift der jüdischen Bibel auch bildlich darzustellen versäumt<sup>3</sup>.

Nach vielen Jahrhunderten patriarchaler Entwicklung war dies jedoch gewiss die älteste, aber keineswegs mehr die einzige Spaltung im Menschsein. „Humanitas“ im Sinne von Gellius-Varro setzte nämlich Vertrautheit mit den artes liberales voraus, mit den einem Freien zustehenden und zugänglichen Fertigkeiten, Künste, Wissenschaften. Deren Inhalt und Umfang unterlagen zwar im Laufe der Zeit beträchtlichen Veränderungen, doch waren definitionsgemäß stets alle die ausgeschlossen, die nicht den Status persönlicher Freiheit genossen. Darüber hinaus setzte der Vollerwerb einer solchen Bildung freilich auch die Freistellung vom opus servile (jede Tätigkeit, für die ein Herr einen Sklave verwenden mochte) und damit den Besitz von Sklaven voraus. Nur wer über ausreichend scholé (griechisch für Muße, davon abgeleitet Schule, was die Betroffenen gewiss nicht mehr erkennen mögen) verfügte, konnte zu dieser vollen humanitas gelangen.

Das Leben und Dasein der Unfreien war wesentlich instrumentell. Sie waren ein „instrumenti genus vocale“ (sprachbegabte Art von Werkzeug – Varro, de agricultura. 1,17), sie waren der Arbeit für die alltägliche Notdurft nicht nur nicht enthoben, son-

---

2 Als „humaniora“ bezeichnete das Bildungsbürgertum denn auch noch bis weit ins vorige Jahrhundert gern die ihm faktisch vorbehaltenen, auf der antiken Literatur basierende humanistische Bildung.

3 Tatsächlich fehlte eine solche Miniatur in keiner einzigen der Prachtbibeln, welche die Österreichische Nationalbibliothek bis Jänner 2004 in der Ausstellung „Am Anfang war das Wort“-Glanz und Pracht illuminierten Bibeln zeigte.

dern wurden im Gegenteil eben für die Enthebung ihrer Herrn von dieser Notdurft verwendet, ihre „humanitas“ war kaum gebildet, und diese Un-Bildung war die Voraussetzung für die gebildete Humanität der Herrn, ja diese war geradezu Grund und Sinn ihrer mangelnden Humanität und der Unfreiheit jener.

Auch wenn in den meisten Gegenden und Zeiten der alten Welt das Verhältnis Herr-Sklave nur für eine Minderheit der Gesellschaft bestand und nach altem Herkommen wenigstens der mindere Stand der Sklaven unter der Fuchtel der herrschaftlichen Humanität noch durchaus gesichert war, so rückte der Vorrang des aus dem natürlichen Rohmaterial zum patriarchalen Vollmenschen gebildeten<sup>4</sup> Mannes gegenüber seinen wenig gebildeten, roh gebliebenen Untertanen, die Behauptung des Komparativs, er sei „humanior“, mehr Mensch als Frau und Pöbel, diese mehr oder minder in die Nähe von Tieren.

Schon im ältesten Stück europäischer Literatur, in der homerischen Ilias, erscheinen gleich zu Beginn Frauen nur als Kriegsbeute und Ehrengeschenk, Arbeits- und Sexsklavinnen der Herren. Doch auch für die Männer-Gesellschaft findet sich schon hier in einer immer wiederkehrenden Formel die Metapher vom Hirten und seiner Herde (poimèn laôn – Hirte der Mannen). Der Sophist Thrasymachos deutete später diese Hirten-Herde-Metapher durchaus affirmativ als Gesellschaft von zur Menschen-Bildung ermächtigten Nutznießern auf der einen und ohnmächtigen Benutzten, ja offen Geschädigten auf der anderen Seite. Platon hat diese Provokation in seinem Dialog „Politeia“ (p.343) bekämpft, aber als nicht minder patriarchaler Denker nur zudecken, nicht aber widerlegen können.

Was ein so geprägtes Verständnis von Welt und Leben an Wissen bilden konnte, war von Anfang an verstellt von den sozialen Grundlagen, auf denen dieses Menschsein sich spreizte, und damit von der bis in die Gegenwart anhaltenden Übertragung des Bildes von Herrschaft auf jeden Gegenstand der Erkenntnis.

Auch heute empfängt in einer Bildungsstätte wie dem Wiener Kunsthistorischen Museum Antonio Canovas programmatische

---

4 „Entrohen“, aus Rohem bilden, so die stammgleiche Übertragung des lateinischen Verbs erudire

Skulptur des Theseus, der einen Kentauren mit dem Knüppel erschlägt, die Besucher – eine Allegorie, die auch viele Gymnasiasien ohne größere Schwierigkeiten ausdeuten können<sup>5</sup>.

Die bis heute weithin vertretene, von der Aufklärung entwickelte und in ihrem Gefolge vom Marxismus übernommene Sinnggebung des Risses in der menschlichen Gesellschaft qua Fortschrittsideologie – was ist sie anderes als blanker Zynismus, mit dem die Scharen der Beleidigten, Unterdrückten, Verstümmelten und Geopferten zur Voraussetzung einer Höherentwicklung der Menschheit erklärt werden?

## Knecht Gottes

Mannigfache Formen, diesen Bruch im Menschsein zu leben, gab es mit Sicherheit vom ersten Einbruch des Patriarchats an. Das Christentum war und ist davon wohl eine der geschichtsmächtigsten. Es negierte bzw. bagatellierte mitten in der vollausgebildeten hierarchischen Struktur der römischen Gesellschaft durch seine Heilserwartung die Spaltung in Voll- und Teilmenschen und die daran geknüpfte Bildung edler freier Männer. Sub specie aeternitatis (angesichts der Ewigkeit/des ewigen Lebens) wurde menschliche Herrschaft als ein zeitweiliges, unerhebliches Phänomen betrachtet, ein „servus dei“ (Sklave, Knecht Diener Gottes) zu sein gehörte jedoch zur *condicio humana* (grundlegende Verfasstheit des Menschen). Insofern alle Menschen gegenüber Gott als seine Knechte bzw. Kinder gleich unmündig waren<sup>6</sup>, blieb die ideelle Einheit des Menschseins symbolisch gewahrt und damit zugleich auch der reale Zusammen-

---

5 Auch der plastische Schmuck des als Standesvertretung des bürgerlichen Honoratiorentums erbauten Wiener Parlaments spricht eine deutliche Sprache: Die beiden Auffahrtsrampen werden von griechischen und römischen Historikern flankiert, zu deren Füßen Dioskuren ihre Rosse bändigen.

6 Vater bezeichnet z.B. bei Homer vor allem den Herrscher – Zeus als „Vater der Götter und Menschen“. Es ist damit übereinstimmende patriarchalische Tradition, dass Dienstbare und Kinder gleich bezeichnet wurden: vgl. griechisch *país*, lateinisch *puer* und auch deutsch Mädchen und Bursch.



halt der in sich zerfallenen Gesellschaft abgesichert und im Alltag praktikabel. Selbst Fürsten und Könige, Bischöfe und Papst hatten dieses Selbstverständnis, ja sie formulierten sogar ihre Herrschaft als Dienstbarkeit eines „servus servorum dei“ (Knecht der Gottesknechte). Auch ihr ewiges Seelenheil hing wie das aller ihrer Mitknechte von Gottes Gnade ab.

Bildung war wesentlich auf Frömmigkeit und Moral gerichtet, die seit dem Altertum gepflegten „freien Künste“ wurden in diesem Kontext zum Propädeutikum der Erkenntnis Gottes, die Philosophie und damit jede nicht ausdrücklich auf Gottes Offenbarung fußende Erkenntnis zur ancilla theologiae (Magd der Theologie). Gott gegenüber zählte die innere Gesinnung, so sehr, dass sie sogar für die Alltagssprache der Romanen mit der Adverbbildung auf -ment(e) (mente – mit Gesinnung) eine ganze Wortart prägte und das diesseitige soziale Institut der Herrschaft auch im Massenbewusstsein vielfach zu einer bloßen Bewährungsprobe für das ewige Leben verkleinert wurde.

Und doch war, wer als „servus servorum dei“ seinen frommen Gebeten, Gedanken und Werken oblag, davor und danach irdisches Abbild des Herrgotts oder (als kirchlicher Würdenträger) gleich ausdrücklich vicarius Christi (Stellvertreter Christi) in der irdischen Herrschaft über Gottes Herde in Kirche und Welt und hatte damit Zugang zu allem, was seine Sinne reizte, und Macht über seine Frauen, seine Untertanen und unterlegenen Feinde.

Andererseits erlaubte die Vorstellung der allgemeinen Gottesknecht- bzw. -kindschaft die Destruktivität der gesellschaftlichen Spaltung in bestimmter Weise zu thematisieren. Ein breites Band gesellschaftlicher Strömungen und Gruppen hatte darin einen geistigen Ansatzpunkt für Kritik. Der Bogen reichte von dem weitverbreiteten und vielgestaltigen bruderschaftlichen Genossenschaftswesen über die religiöse Frauenbewegung bis zu den Armutsbewegungen, sozialen Rebellionen und Bauernaufständen. Entscheidend blieb dabei aber, dass auch der Protest gegen die Herrschaft sich als die Idee allgemeiner Knechtschaft dem väterlichen Gott gegenüber formulierte und die patriarchale Grundkonstitution des Lebens auf dieser Welt außer Streit stand.

## Werkzeug göttlicher Zwecke

Nicht die Befreiung von Herrschaft, sondern eine eigentümliche Neudefinition, ja ein Erleben von Knechtschaft als Freiheit ist das Ergebnis der Geschichte seither. Sie begann im blutigen Zeichen der neuen Feuerwaffentechnologie und der für ihre Anwendung und Entwicklung notwendigen Transformation des gesellschaftlichen Lebens in ein System von Arbeit und Geld. Die Neuzeit samt ihrem humanistischen Rückgriff auf die Bildung der heidnischen Antike kam im Donner der Kanonen, der sie bis heute begleitet.<sup>7</sup> Machtgewinn mittels und Schutz vor der neuen Kriegsführung standen nur dem offen, der die Ressourcen für Rüstung und Fortifikation mittels Geldsteuern und Geldwirtschaft zu erpressen und zu sichern vermochte. Und die einmal in Schwung geratene Entwicklung lehrte auch den gottesfürchtigsten Senor/Signor (auch dies übrigens ein Komparativ), dass er vielleicht nicht mehr lange einer ist, wenn sein Nachbar einer bleibt oder einer werden will – der verhängnisvolle Start eines zwanghaften Wettlaufs, der über die Ökonomie schließlich auf jeden Bereich des modernen Lebens übergreifen sollte.

Der Bischof der in hussitisch-reformatorischer Tradition stehenden „Böhmischen Brüder“, Jan Amos Komensky (latinisiert: Comenius, 1592-1670), gehörte zu jenen, die die heraufziehenden neuen Verhältnisse für die Bildung neu zu formulieren und diese für die Gestaltung jener zu nutzen versuchten: Die gleiche Kreatürlichkeit aller Menschen wird zu ihrem Auftrag. Sie gebietet ihnen allen gleichermaßen die aktive Mitwirkung am

---

7 Zur Durchsetzung des Kapitalismus als einer „Ökonomie der Feuerwaffe“ siehe einfürend Robert Kurz, Der Knall der Moderne, auf [www.krisis.org/r-kurz\\_knall-der-moderne.html](http://www.krisis.org/r-kurz_knall-der-moderne.html) mit Angabe weiterführender Literatur.

Wie nicht nur heutige Intelligenz größtenteils im Dienste der Rüstung steht, zeigt das Beispiel Leonardos da Vinci, der weniger als begnadeter Maler als vielmehr als genialer Festungsarchitekt sein Auskommen fand.

Der Zusammenhang zwischen dem Rückgriff auf die vorchristliche antike Literatur und dem Angriff auf die überkommenen sozialen Sicherheiten der mittelalterlichen Gesellschaft bleibt, so weit ich sehe, in der Geschichtswissenschaft unbelichtet.

Schöpfungsvorgang, der – ebenfalls dynamisiert – keineswegs abgeschlossen sei, sondern durch die Weltgeschichte bis heute anhalte. Damit die menschlichen Geschöpfe Gottes nach ihren individuellen Möglichkeiten dazu auch wirklich fähig werden, braucht es die allgemeine Bildung aller Menschen, ja ausdrücklich ihre Schulung, die Comenius als von Gott „ohne Ansehen der Person“ auferlegte Pflicht formulierte, als Pflicht des (noch in den Kinderschuhen steckenden modernen) Staates ebenso wie als Pflicht aller von diesem beherrschten Menschen. Denn „nicht nur der Reichen Kinder, sondern alle, vornehme und schlichte, reiche und arme, Knaben und Mädchen in allen großen und kleinen Städten, auf dem Land und auf den Gütern, sind Schulen zuzuführen (*scholis sunt adhibendi*)“. Niemand darf von der „Begabungspflege/Begabungswirtschaft“ (lat.: *ingenii cultura*, eine Parallelbildung zu *agri cultura*) ausgeschlossen werden, denn einerseits will Gott „von allen erkannt, geliebt und gelobt werden“ und andererseits ist „für uns nicht einsehbar, zu welchen Funktionen/Zwecken/Verwendungen (*ad quos usus*) die göttliche Vorsehung diesen oder jenen bestimmt hat“<sup>8</sup>.

Comenius hatte sich ein christliches Friedensreich auf Erden vorgestellt. Wirksam aber wurde anderes: In solchem Denken war die überkommene Art von hierarchischer Struktur, aber auch die einigermaßen sichere soziale Platzanweisung der Gottesknechte zugunsten eines offenen Lebens(wett)laufs in Frage gestellt. Die Lebensstellung soll nicht mehr einfach *dei gratia* (von Gottes Gnaden) oder *providentia* (von der Vorsehung) kraft Geburt und Geschlecht verliehen, sondern das Ergebnis von individueller Lern- und Leistungsfähigkeit sein (mit tendenziellem Bedeutungsverlust von Gesinnung). Oder eben das Ergebnis des Scheiterns an den Anforderungen. Denn die soziale Stellung in einer weiterwirkenden göttlichen Schöpfung ist an „*usus*“ gebunden, zu denen Bildung befähigen sollte, ohne dass von Anfang an absehbar ist, wer denn endlich von Gott wozu berufen wird, und – so muss der Gedanke weitergesponnen werden – ohne dass

---

8 Zitate aus Comenius, *Didactica Magna* 1,4-9; eigene Übersetzung aus dem Lateinischen

feststehen muss, worin in der dynamisierten Schöpfungsgeschichte diese „usus“ in Zukunft bestehen mochten.

Das Aufgabenfeld moderner „Begabungswirtschaft“ staatlicher Institutionen war erst in Umrissen sichtbar und im Umfang kaum erahnbar. Doch schon die historische Verbindung dieser Gedanken mit den Feuerwaffenkriegen und mit der staatlichen Formierung der sich modernisierenden Monarchien des 17. Jh im Namen und Auftrag göttlicher Wahrheiten von Reformation und Gegenreformation erwies die „usus“, mit denen Menschen als Täter und Opfer zurechtkommen sollten, als ein Prokrustes-Bett, in dem sie mehr denn je (und oft ganz wörtlich) „zu-recht“-gestreckt und -gehackt wurden.

Nicht zuletzt in Komenskys tschechischer Heimat hatte die soziale Transformation der modernen Menschheit in „Arbeiter“ jeglichen Rangs schon blutige Gestalt angenommen – in den Arbeits- und Geldsubjekten der Gehilfen, Meister, Buchhalter und Verwalter der Rüstungsmanufakturen und Kriegsmagazine, der Huren und MarketenderInnen, einfachen Söldner, Spezialisten und Offiziere der Truppen Wallensteins<sup>9</sup> und ebenso sowohl im sozialen Aufstieg dieses selbst vom klug investierenden und risikofreudigen Condottiere selbst angeworbener „Sold“aten zum kaiserlichen Generalissimus, Steuererfinder und reichsten Reichsfürsten als auch in seiner blutigen Beseitigung.

Was im Aufgang der Moderne als Predigt für den Krieg um Reformation und Gegenreformation begann, scheint in ihrem Untergang als Verblödung für Crusade und Djihad wiederzukehren.

## Ich-AG

Die Vorstellungen des Comenius vom allgemeinen Bildungsauftrag Gottes war wesentlich an die Institution des modernen Staats gebunden. Die von diesem auf den Weg gebrachte neue Lebensweise der kapitalistischen Arbeit für die Vermehrung ein-

---

9 Nicht zu vergessen den Astronomen Johannes Kepler, der sein Einkommen aus der Fähigkeit bezog, dem Feldherrn mit seinen Horoskopen die Zukunft zu deuten.

gesetzten Kapitals hat längst die ganze Gesellschaft durchdrungen. Sie richtet heute alles Sinnen und Trachten und alle Einrichtungen und Institutionen einschließlich des Staats selbst nach ihrem Wert-Maßstab aus. Sie hat Gott als veraltete Formulierung einer neuen Macht erwiesen. Diese ist so patriarchal und klassenbewusst wie sie jeden Unterschied in ihrem Dienst auch wieder zu nivellieren bereit ist. Sie kennt kein Ansehen der Person, weil sie selber unpersönlich, keine Rücksichtnahme auf Leben, weil sie selber sachlich ist, aber zugreifender und durchdringender als jeder Zauber(er), der davor das Leben der Menschen geregelt hatte.

Sachzwang schafft seine „Gerechtigkeit“ anders als Gottes Gebot schon hienieden und „rechtfertigt“ seine Gläubigen ausschließlich durch ihren Erfolg. Eigenqualität wird gleichgeschaltet nach dem einen Wert-Maß, alle Zwecke werden Mittel für Gewinn und Einkommen, alles hat einen Preis und steht zum Kauf und Verkauf. In dieser Unterwerfung verdiesseitigt und vereinheitlicht sich die gleiche Gottesknechtschaft für alle. Die Märkte sind das Weltgericht. Der Komparativ wird individualisiert und gilt nur in jedem Fall und überall. Er bekommt in der alle Lebensbereiche erfassenden quasi göttlichen Macht der Konkurrenz eine Dynamik, die Herr und Knecht gleichermaßen verschlingt.

Bildung als Dienstleistung des modernen Staates und gesetzliche Pflicht seiner Bürger-Untertanen ist endlich gesellschaftlich durchgesetzte Wirklichkeit geworden. Sie ist nunmehr die Befähigung zur Fortsetzung von Eroberung mit mehr als bloß militärischen Mitteln. In der vollen Ausbildung und Vereinzelung dieser spezifischen Verzweckung während der letzten Jahrzehnte wird Schulung darüber hinaus immer mehr eine individuell zu kaufende und durch lebenslangen Zukauf auf dem neuesten Stand zu haltende Ausrüstung der Ich-AG für den täglichen Arbeit-Krieg, in dem sich entscheidet, ob eins sich als brauchbar erweist für Gott Mammon oder aber dieses sein Lebensrecht verwirkt.

Gut dreihundertfünfzig Jahre nach Comenius und nach zwei Jahrhunderten Schulpflicht fragen gelegentlich schon Volksschulkinder, wozu sie dies oder jenes „im Leben brauchen“ werden,

und meinen damit mehr oder weniger klar, ob sie dieses Wissen wohl einmal zu Geld machen können. Und viel anderes kann in einer Warengesellschaft unter dem Schulmeisterideal „Fürs Leben, nicht für die Schule lernen wir“ auch nicht verstanden werden.

Diese radikale Ökonomisierung von Bildung und Wissen ist derzeit dabei, auch noch die letzten Schlacken nicht unmittelbar marktrelevanter Bildungsvorstellungen aufzulösen, die sich allerdings sowieso schon lange bloß auf das abstrakte Pendant des Markts, die staatlich verfasste Gesellschaft, bezogen hatten.

Bisher marktwirtschaftlich unverzweckte Bildung wird individuell zum Trumpf in der Millionenshow und im Smalltalk und Kulturprogramm der Geschäftsanbahnung, auf dem Markt selbst taugt sie noch zum verkaufbaren Freizeit-Event, verfällt jedenfalls wie immer mehr bisher staatliche Bereiche dem betriebswirtschaftlichen Kalkül. Die klarste Affirmation dieses Vorgangs findet sich denn auch nicht in dem auf Hungerdiät gesetzten staatlich-akademischen Lehrbetrieb, sondern im direkten Umkreis der Verwaltung der Wertverwertung, z.B. in einer Studie des Think Tanks „Deutschland Denken!“. Dort wird, wenn es um Bildung geht, bloß noch nach dem „Humankapital in Deutschland und seine(n) Erträge(n)“ gefragt. „Bildung ist hier als Investition gesehen, die mit anderen Investitionen konkurriert. Um in Zukunft international wettbewerbsfähig zu sein, gilt es, dieser Investition in unsere intellektuellen Fähigkeiten und die unserer Kinder offen gegenüber zu treten“ und die Bildungsinhalte nach ihrer ökonomischen Rentabilität zu bewerten.<sup>10</sup>

Doch wer heute noch Kunst, Literaturwissenschaft, Philosophie und Geschichte gesellschaftlichen Stellenwert geben will, weist am besten darauf hin, wie sehr es zu den höchsten Managementaufgaben befähige, in Elite-Universitäten „über existentielle Fragen nachzudenken, über Sinnfragen“ und dass beim weltweit renommiertesten Unternehmensberater McKinsey „inzwischen schon jeder fünfte Historiker, Sinologe, Philosoph, Germanist

---

10 Wieviel Bildung brauchen wir? Hgg. von der Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. Ein Forum der Deutschen Bank. Frankfurt am Main 2002 S.8

---

oder Theologe“ ist.<sup>11</sup> Die mystische Ganz-Hingabe des mittelalterlichen Einsiedler-Mönchs an seinen Herrn und Gott kehrt wieder als freie und profane Selbstausslieferung des Denkens, Handelns und Fühlens des modernen Arbeitsmenschen an Sachzwang und Geld, ohne Rücksicht auf sich selbst, auf andere und den Rest der Welt.

Ho mè dareis ánthropos ou paideúetai (Der Mensch, dem nicht die Haut abgezogen wurde, wird nicht erzogen / kann nicht erzogen werden). Diese Gnome des altgriechischen Komödiendichters Menander (4./3.Jh., die 422. Gnome der unter seinem Namen überlieferten Monostichoi) hat Goethe als Motto des ersten Bandes seiner Autobiographie „Dichtung und Wahrheit“ gewählt. In der eigenen Haut sind Menschen seit der Antike in die Gesellschaft nicht mehr integrierbar, auch die Herren nicht. Aus ihnen wirklich „Menschen zu machen“ (bis heute Bestandteil des Kasernenjargons) ist ein Gewaltakt, eine grausame Verstümmelung, die der heutige Mensch als unermüdliche Selbstanpassung an die dauernd wechselnden Zumutungen dieser „unserer schnelllebigen Zeit“ mit „positiv Denken“ und Antidepressiva an sich selbst vollzieht.

Wenn das für immer mehr Menschen in der epochalen Krise dieser Gesellschaft, in der nicht nur der gesellschaftliche Zusammenhang, sondern auch die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit auf dem Spiel stehen, aus den verschiedensten Gründen einfach nicht mehr leistbar ist und hoffentlich immer mehr Menschen das auch gar nicht mehr leisten wollen, ist Neubildung, das, was wir brauchen.

---

11 M. Rollin, Studium Generale in Geo-Wissen 3/2003

## Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen

Es gilt heute als selbstverständlich, dass die Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirtschaften in hohem Maß mit dem Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung korreliert. Und der wirtschaftliche Erfolg wird seinerseits wieder als Voraussetzung für positive Entwicklungen hinsichtlich nationalem Lebensstandard, Beschäftigungsniveau, individueller Chancen und sozialer Bedingungen gesehen. Neben den drei klassischen Wirtschaftsfaktoren, Grund und Boden, Finanzkapital und Arbeit, wird gegenwärtig dem als „Humankapital“ bezeichneten Qualifikationsprofil der Erwerbstätigen größte Bedeutung für die Prosperität der nationalen Ökonomie zugesprochen.

Dementsprechend werden Bildungsausgaben heute nahezu ausschließlich als *Investition ins Humankapital* argumentiert; eine Investition, die sich angeblich für alle rentiert. Die entsprechend qualifizierten Arbeitskräfte – so wird behauptet – profitieren in Form gesteigerter Arbeitsplatzchancen und höherer Löhne, „die Wirtschaft“ darf mit optimierten Produktionsmöglichkeiten als einer wesentlichen Voraussetzung für eine verbesserte Kapitalverwertung kalkulieren. Bildung wird damit letztendlich zu einer Größe hochstilisiert, die den Interessen von „Käufern und Verkäufern von Arbeitskraft“ gleichermaßen entgegenkommt und den kapitalistischen Gesellschaften immanenten Gegensatz von Kapital und Arbeit gleichsam auflöst.

Noch vor knapp mehr als 30 Jahren wurde eine derartige Verknüpfung der beiden Dimensionen „Bildung“ und „Ökonomie“ vom bekannten deutschen Sozialwissenschaftler Elmar Altvater äußerst kritisch kommentiert. Er meinte damals in einem seiner Texte: „Wenn im Begriff der Bildung noch ganz in humanistischer Tradition Menschenbildung, Fähigkeit zur Reflexion in Einsamkeit und Freiheit, als Konstitution des autonomen bürgerlichen Individuums ... erscheint, so [offenbart sich] im Begriff der Ökonomie dieser Bildung das Moment der Ausbildung, der Konditi-



onierung des Individuums für die Berufspraxis innerhalb einer Gesellschaft mit differenzierter Arbeitsteilung und – dies vor allem – *des Kalküls von Kosten und Nutzen*, die eine spezifische Ausbildung verursacht.

In der Zwischenzeit scheint jedoch der Gedanke, dass der Begriff Bildung auf mehr und anderes abzielt, als auf das Erwerben arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen, aus dem allgemeinen Bewusstsein weitgehend verdrängt zu sein. Das Bildungssystem wird heute nahezu ausschließlich als Zulieferinstanz für das ökonomische Geschehen gesehen. Der traditionelle ideologische Überbau von Schule, Universität und Erwachsenenbildung, die Orientierung an „umfassender Bildung“, sind weit in den Hintergrund getreten. Es geht einzig noch um die Vermittlung von (Schlüssel-)Qualifikationen, welche die neuerdings als „Arbeitskraftunternehmer“ apostrophierten, subjektförmigen Elemente des Verwertungsprozesses zur optimalen Selbstvermarktung befähigen sollen.

Seit der transnationale Kapitalismus die Nationalstaaten immer stärker in einen Konkurrenzkampf um die maximale „Kapitalverwertungsfreundlichkeit“ zwingt und der Spielraum für politische Entscheidungen, die nicht der Marktlogik untergeordnet sind, rasch abnimmt, werden auch Argumentationen den Bildungsbereich betreffend, immer selbstverständlicher von „ökonomischer Rationalität“ bestimmt. Diese einseitig ökonomische Betrachtungsweise von Bildung führt dazu, dass gesellschaftlich organisiertes Lernen heute nahezu ausschließlich an beruflicher Brauchbarkeit orientiert ist und somit im Kern auch *immer berufliche Bildung* darstellt.

Genau das ist der Grund, warum dem permanent vorgebrachten Appell zum lebenslangen Lernen mit größter Skepsis begegnet werden muss. Das da quasi bis zum letzten Atemzug eingeforderte Lernen soll ja – sozusagen per Definition – nicht dazu dienen, Menschen zur selbstbewussten und mündigen Teilhabe an der Gestaltung des Zusammenlebens zu befähigen. Sein Ziel besteht darin, „brauchbare“ – ökonomisch verwertbare – Arbeitskräfte zu *schaffen*. Das lebenslänglich abverlangte Lernen soll Menschen in die Lage versetzen, als Rädchen in einem politisch-ökonomischen System zu funktionieren, dessen Triebkraft „Ver-

wandlung von Geld in mehr Geld“ und sicher nicht „Humanisierung der Welt“ heißt. Lernen soll keinen Akt der Befreiung in Gang setzen, sondern einen der Unterwerfung. Ziel ist das Akzeptieren der Entfremdung, durch die das Leben in der von Wachstums- und Profitraten diktierten Ökonomie definiert ist.

Es findet heute wohl kaum mehr eine schulische oder universitäre Abschlussfeier statt, bei der nicht zumindest von einer der Redner/innen verkündet wird, dass der aktuell erreichte Bildungsabschluss bloß ein Zwischenschritt im lebenslangen Lernprozess sei und es sich niemand leisten könne, sich nunmehr vom Lernen zurückzuziehen. Wer am Ball bleiben und im allgegenwärtigen Konkurrenzkampf um attraktive gesellschaftliche Positionen nicht hoffnungslos ins Hintertreffen geraten wolle, muss sich ständig lernend fit halten, um möglichst viele der aktuell jeweils geforderten Qualifikationen nachweisen zu können. Ganz in diesem Sinn gilt es auch als selbstverständlich, dass Arbeitslose nicht einfach ihre für diesen Fall vorgesehene Versicherungsleistung in Anspruch nehmen und im Übrigen darauf warten dürfen, einen neuen Arbeitsplatz zu finden. Vielmehr ist klar, wer aus dem Arbeitskraftverwertungsprozess herausfällt, muss sich in die Lernmaschinerie einklinken.

Die gegenwärtige Idealisierung des lebenslangen Lernens ist von der Sichtweise des Lernens als ein systematisches Herstellen von Humankapital nicht zu trennen. Permanent gelernt soll werden, um die am Arbeitskräftemarkt aktuell nachgefragten Qualifikationen anbieten zu können. Ziel ist „Employability“, ein Begriff, der den Zwang zur permanenten Anpassung an die ökonomischen Verwertungsvorgaben, dem Arbeitskräfte in der Marktgemeinschaft unterliegen, nur allzu deutlich macht. Dass mit dem Slogan vom „lebenslangen Lernen“ einmal etwas ganz anderes gemeint war als das laufende „Update von Humanverwertungseinheiten“, scheint vergessen. Was heute angesprochen wird, wenn von lebenslangem oder – noch ein wenig diffuser – von lebensbegleitendem Lernen gesprochen wird, hat jedenfalls mit dem humanistischen Ideal, mit der Hoffnung, dass Menschen durch den Erwerb von Wissen zu einer vernünftigen Lebensgestaltung befähigt werden, nichts zu tun. Mit lebenslangem Lernen wird nicht die Möglichkeit einer lebenslangen „Erweiterung

des Horizonts“ angesprochen, sondern bloß der Zwang zur „lebenslänglichen Anpassung“.

Das moderne Arbeitsethos, das dadurch charakterisiert ist, dass es sich weitgehend vom existenziellen Problem des Menschen, seinem Dasein Sinn geben zu wollen (ohne die Sinnfrage allerdings rational je schlüssig beantworten zu können) abgekoppelt hat, hat auf das Lernen übergegriffen. War seit etwa zwei Jahrhunderten gewissermaßen versucht worden, die „Folgen des Sündenfalls“ durch Arbeit zu kompensieren, wird der Weg zum Heil neuerdings im Lernen gesucht. Der aktuelle Rückgang an Erwerbsarbeitsplätzen macht ein Glorifizieren des dem Arbeitszwang unterworfenen Lebens immer fragwürdiger, stattdessen erfährt nun der lebenslange Lernzwang eine Idealisierung. Das Lernen unterliegt derzeit einer ähnlichen Umdeutung, wie sie vorher dem Arbeiten widerfahren ist.

Bis an die Schwelle zur Neuzeit war Arbeit – als die traditionelle Bezeichnung für *fremdbestimmtes* Tun(!) – ja aus der Perspektive des biblisch vermittelten, göttlichen Fluchs wahrgenommen worden. Sie galt als eine den Menschen auferlegte bittere Notwendigkeit, als „Notdurft des Daseins“, der sich jeder, der es sich leisten konnte, entzog. Erst danach setzte ein Prozess ein, in dessen Verlauf Arbeit zunehmend „geadelt“ wurde. Indem das Besondere am Menschen immer weniger in seiner unsterblichen Seele und immer mehr in seiner Fähigkeit gesehen wurde, das Schicksal durch Intelligenz und Willenskraft zu gestalten, wurde Arbeit zur neuen Definitionsgröße des Menschen. Sie wurde zu jenem Faktum umgedeutet, das – wie es Friedrich Engels später einmal formuliert hat – aus Affen Menschen gemacht hat. Ihren Ursprung hatte diese neue Sichtweise von Arbeit in der frühen Neuzeit, mit den bürgerlichen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts begann sie sich auf breiter Front durchzusetzen und um die Wende zum 20. Jahrhundert erreichte sie – unter tatkräftiger Unterstützung der Arbeiterbewegung – schließlich ihre heutige allgemeine Akzeptanz.

Die Arbeiterbewegung hat – im wahrsten Sinne des Wortes – aus der Not ihres Klientels eine Tugend gemacht, indem sie die „feudale parasitäre Faulheit“ endgültig desavouiert und das bürgerliche Leistungsstreben nachhaltig in den Köpfen der Men-

schen verankert hat. In einer beispiellosen Überhöhung der Ideologie ihrer Unterdrücker deutete sie den geknechteten und unterdrückten Arbeiter zum Heroen der Geschichte und die entfremdete Arbeit zum Hohelied des Industriezeitalters um. Letztendlich wurde damit die soziale Disziplinierung durch Arbeit – im Kontext profitorientierter Ökonomie(!) – zu etwas hochstilisiert, um das es sich zu kämpfen lohnt. Arbeit hatte sich von der Bindung an die Bedürfnisbefriedigung losgelöst und war damit zu einem „Zweck an sich“ geworden – die Arbeitsgesellschaft war etabliert.

Als Folge dieser Entwicklung zählt heute der *qualitative* Inhalt des Arbeitens vom Standpunkt der Arbeitskräfteigner genauso wenig wie vom Standpunkt der Kapitalbesitzer. Es geht einzig um „Arbeitsplätze“ und um „Beschäftigung“. Was und wofür und mit welchen humanen, sozialen oder ökologischen Folgen produziert wird, ist denen, die vom Verkauf ihrer Arbeitskraft leben müssen, letzten Endes genauso gleichgültig, wie es den Käufern der „Ware Arbeitskraft“ gleichgültig ist. So wie es den einen einzig um ihre Gewinne geht, geht es den anderen nur um ihr materielles Überleben. Die Frage nach einem darüber hinausgehenden Sinn des Arbeitens, oder die Forderung nach einer gesellschaftlichen Ordnung, in der Arbeit aus ihrer Selbstzwecksetzung befreit ist, befindet sich längst außerhalb des allgemeinen Denkhorizonts.

Wenn im Zusammenhang mit Arbeit der Begriff „Sinn“ überhaupt noch angebracht ist, dann erschöpft sich dieser für die weitaus überwiegende Zahl aller Beschäftigten einzig und allein in der Entlohnung. Was Günther Anders schon vor fast 30 Jahren in seinem Buch „Die Antiquiertheit des Menschen“ aus dieser Tatsache gefolgert hat, gilt damit heute mehr denn je. *„Da die Mehrheit unserer in den hochindustrialisierten Ländern lebenden Zeitgenossen nur diesen Sinn [des Geldverdienens im Arbeiten] noch kennen und auch nur noch kennen können, müssen wir von dieser Mehrzahl sagen, sie führen ein sinnloses Leben.“* Wobei allerdings auch Anders einräumen musste, „dass das „sinnlose Arbeiten“ zwar nicht sinnvoller, aber doch wohl *erträglicher* ist, als das sinnlose Herumvegetieren der Arbeitslosen, denen nicht einmal sinnloses Arbeiten vergönnt ist. Und so fasste er seine Kritik am

sinnlosen Arbeiten mit der sarkastischen Bemerkung zusammen: „*Es gibt nichts Herzerreißenderes als das Heimweh der Arbeitslosen nach den guten alten Zeiten, in denen sie noch hatten sinnlos arbeiten dürfen.*“

Ganz in diesem Sinne wird derzeit auch von allen Seiten neue Arbeit herbeibeschworen. Denn, auch wenn sie sich sonst recht uneins gebärden, in diesem Punkt sind sich alle politischen Gruppierungen und Interessensvertretungen einig: Ziel der Politik hat das Schaffen neuer Arbeitsplätze zu sein. Die einen wollen die neue Arbeit *durch Umweltmaßnahmen* schaffen, die anderen durch die *Deregulierung der Wirtschaft* und die dritten versprechen sie sich von einer *offensiven Standortpolitik*. Alle politischen Slogans weisen in dieselbe Richtung: *Ganz egal wie und ganz egal welche – Hauptsache es gibt Arbeit!* Dass vor noch nicht allzu langer Zeit den Menschen jede Arbeit – sogar die unmittelbare Bedürfnisse stillende – als *Fluch* gegolten hatte, können die um den Preis ihrer gesellschaftlichen Deklassierung an die sinnlose Arbeit geketteten Menschen heute einfach nicht mehr nachvollziehen.

Diese Situation stellt den ideologischen Untergrund dafür dar, dass dem Versprechen, durch permanentes Lernen ließe sich neue Arbeit herbeischaffen, heute weitgehend unhinterfragt geglaubt wird. Inzwischen werden riesige Summen aus den einbehaltenen Arbeitslosenversicherungsbeiträgen für Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen abgezweigt. Trotz des allgemein verbreiteten Evaluierungswahns versucht man interessanterweise kaum je zu überprüfen, ob diese Geldmittel auch tatsächlich irgend einen Einfluss auf die Arbeitslosenquoten haben. Wer nicht bereit ist, sich dem Qualifizierungsdiktat zu unterwerfen, dem werden umgehend die Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung gekürzt oder gleich ganz gestrichen. Der Zentralslogan der Arbeitsgesellschaft, dass, wer nicht arbeitet, auch nicht essen soll, wurde erweitert: Wessen Arbeitskraft gerade nicht gebraucht wird, der hat nur dann ein Recht auf Essen, wenn er bereit ist, den wechselnden Qualifikationserwartungen des Arbeitsmarktes hinterher zu hecheln.

An die Stelle des sinnlosen Arbeitens tritt für immer mehr Menschen sinnloses Lernen. Das gebetsmühlenhaft vorgebrachte Bekenntnis zum lebenslangen Lernen stellt bloß die aktualisierte

Ausformung des allgemein verinnerlichten Arbeitsethos dar. Und genauso wenig wie heute der qualitative Inhalt des Arbeitens thematisiert wird, wird nach dem qualitativen Aspekt des Lernens gefragt. Kaum wird jemals die Frage nach Bedingungen des Lernens gestellt, die Menschen ermöglichen würden, selbstbewusst und mündig zu werden und ihnen dabei helfen könnten, gesellschaftliche Zustände zu durchschauen oder mitzuentcheiden, was unter welchen Bedingungen und mit welchem Ressourceneinsatz produziert wird. Lernen dient nicht der Förderung selbstbewusster Individuen sondern der *bewusstlosen* Anpassung. Dem gesamtgesellschaftlichen Monopol des Habens über das Sein entsprechend, wird auch die Lernfähigkeit des Menschen der Dimension des Habens zugeschlagen.

Der Bildungsbegriff war ursprünglich das Synonym für die Idee, dass der Mensch sich nicht bloß in quantitativer Form, sondern qualitativ von anderen Lebewesen unterscheidet. Er ist ja jenes Wesen, das durch die Natur nur in geringem Maß in die engen Bahnen streng vorgegebener Entwicklung und Verhaltensweisen gezwungen wird. Der Mensch ist grundsätzlich *frei*, er ist in der Lage, über seine Existenzweise autonom und mündig zu entscheiden. Er ist zwar selbst Teil der Natur und von ihr abhängig, zugleich ist er aber auch in der Lage, diese Abhängigkeit durch reflektiertes Handeln zu relativieren. Dazu braucht er einerseits Wissen über die ihn umgebende Welt und andererseits Vorstellungen über einen verantwortungsvollen Einsatz dieses Wissens.

Bildung zielt in seiner ursprünglichen Begriffsbedeutung auf eine „Freisetzung des Denkens“. Wurde auf die Bildungsidee rekurriert, ging es niemals bloß um ein Training des Denkvermögens, also darum, dass das Gehirn quasi „auf Knopfdruck“ komplizierteste Aufgaben im Rahmen fremdbestimmter Vorgaben erledigen kann. Der Bildungsbegriff hat sich traditionell nicht in der Förderung eines „instrumentellen Gebrauchs“ der Vernunft erschöpft. In ihm schwang vielmehr stets die Vorstellung eines zur fortschreitenden Entfaltung seiner Menschlichkeit gelangenden Menschen mit; eines Menschen, der Kraft seines Reflexionsvermögens seine prinzipielle Freiheit „entdeckt“ und sich damit zunehmend von Abhängigkeiten emanzipiert.

Der Mensch kann sich und sein Verhalten zum Inhalt seines Denkens machen und er kann sein Verhalten an Kriterien messen, deren Wert er durch vernünftige Reflexion erkannt hat. Sein Gehirn ist nicht bloß ein gewaltiger Informationsspeicher – quasi ein biochemischer Supercomputer –, der Informationen im Sinne irgendwelcher, ihm quasi „von außerhalb“ auferlegter Regeln verknüpft. Der Mensch hat die prinzipielle Fähigkeit, bewusst zu entscheiden, ob und in welcher Form er sein Wissen verwerten will. Er ist also nicht bloß zu einem *instrumentellen* Gebrauch seiner Vernunft fähig, er kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden. Das heißt, der Mensch kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen.

Aber auch die Kriterien des verantwortungsvollen Lebens sind dem Menschen nicht vorgegeben, sie können nur im gesellschaftlichen Diskurs entwickelt werden. Nur gebildete Menschen, die bereit sind, Wissen selbstreflexiv und nicht bloß zum eigenen materiellen Vorteil einzusetzen, können zu einem derartigen Diskurs etwas beitragen. In diesem Sinn meint Bildung ein Heraustreten aus der Sphäre des bloßen Nutzens. Über Bildung gewinnt sich der Mensch selbst als freies Wesen und ist – wie es der deutsche Erziehungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn einmal formuliert hat – in der Lage zu erkennen, dass die Ketten die ihm ins Fleisch schneiden, *vom Menschen* und nicht von einem unentrinnbaren Schicksal *angelegt* sind, es somit aber auch möglich ist, sie zu sprengen. Ein derartiges, zur Selbstbefreiung befähigtes Subjekt wird durch ein Lernen, das am Ziel der Anpassung ausgerichtet ist, allerdings sicher nicht gefördert. Ein solches Lernen ist letztendlich nur ein Beitrag zur Entmündigung. Ein Lernen, das nicht an der Vorstellung des gebildeten – sprich: selbstbestimmungsfähigen – Individuums ausgerichtet ist, verkommt genauso zu einer sinnentleerten Tätigkeit wie das Arbeiten, das sich vom Ziel der Bedürfnisbefriedigung entkoppelt hat.

Je mehr Bildung zum Ausleseinstrument im Konkurrenzsystem degeneriert, desto mehr reduziert sie sich auf den Charakter von Zurichtung. Hatte das neuzeitliche Denken einst den Anspruch erhoben, die Unterwerfung menschlichen Lebens unter höhere Mächte aufzubrechen, wird die Fähigkeiten zur vernünftigen Reflexion nun ihrerseits zum Anhängsel des gegenwärtig

allgemein verehrten „Gottes Markt“ degradiert. Der Markt gewährt seine Gunst jedoch nicht jenen, die ihr menschliches Potenzial zu möglichst hoher Vollendung gebracht haben, sondern jenen, die sich möglichst gut den von den Einkäufern diktierten Bedingungen unterwerfen. Was im Zusammenhang mit Lernen deshalb heute nur noch zählt, ist der Tauschwert – die Frage also, wieweit Menschen durch Lernprozesse *marktgängiger* werden.

Damit verkehrt sich der angesprochene Gehalt von Bildung schlussendlich in sein völliges Gegenteil. Die weiter benützte Begriffsfassade dient dazu, der Reduzierung des Menschen auf den Status eines „intelligenten Tieres“ Geltung zu verschaffen. Es geht bloß noch um *Qualifizierung* – das Brauchbarmachen des Menschen für die Erfordernisse seiner profitablen Verwertung. Der heute permanent vorgebrachte Hinweis auf die Wichtigkeit des „Bildungsfaktors“ für das wirtschaftliche Geschehen einschließlich dem schönen Slogan vom lebenslangen Lernen legt somit nur offen, worum es tatsächlich geht: nicht um die „Bildung von Individuen“, sondern einzig um die „Bildung von Kapital“ durch die qualifikatorische Zurichtung der Subjekte hin auf den Bedarf der potenziellen Käufer der Ware Arbeitskraft.

Bildung und Qualifizierung stehen zueinander gewissermaßen im selben Verhältnis wie Liebe und Sexualität. Sex, Zärtlichkeit und Freundlichkeit sind nicht gleichzusetzen mit Liebe, sie stellen gewissermaßen bloß deren quantifizierbaren Anteil dar. Auch Qualifizierung kann in diesem Sinn als der quantifizierbare Anteil von Bildung charakterisiert werden. Und genauso wie sich Liebe nicht zur Ware machen lässt, Sex und Schmeichelei hingegen durchaus zum Verkaufsangebot im Rahmen der Profitökonomie werden können, lässt sich auch aus Bildung kein Geschäft machen; Qualifizierung dagegen lässt sich durchaus den Profitmechanismus der Warengesellschaft unterordnen.

Fallweise wird heute noch idealisierend gemeint, dass Bildung Macht sei. Die Aussage spricht allerdings bloß an, dass jene, die durch ein erfolgreiches Durchlaufen des Bildungssystems viel von der „Ware Qualifikation“ anhäufen konnten, damit die Macht gewinnen, sich mehr als andere im Warenhaus der Marktgemeinschaft bedienen zu können. Mächtig sind jene, die hohe Schul- und Universitätsabschlüsse nachweisen können, nur in-



nerhalb der „Ideologie des Habens“, weil sie mehr von jenem Handelsgut Qualifikation besitzen, das sie – jedoch nur solange eine entsprechende Nachfrage am Markt besteht – in Geld und soziales Ansehen eintauschen können. Auch für sie geht es keineswegs um Bildung, deren Gebrauchswert in der Befriedigung des menschlichen Bedürfnisses nach Wachstum und Entwicklung liegen würde, sondern darum – selbst zur Ware reduziert – zum Wachstum der Kapitalrendite beizutragen.

Der Kapitalismus war von allem Anfang an vor die widersprüchliche Aufgabe gestellt, die Brauchbarkeit der Menschen für den wirtschaftlichen Verwertungsprozess erhöhen, das Heranwachsen befreiender Erkenntnis gleichzeitig aber verhindern zu müssen. Was nobel als „Bildung“ bezeichnet wird, soll unter den Bedingungen der Warengesellschaft die Revolution der Produktivkräfte forcieren, die Revolution im Bewusstsein der Menschen aber verhindern. Mit dem „Ende der Nationalstaaten“ – womit ja nicht deren tatsächliches Verschwinden, sondern ihre irreversible Funktionsreduzierung zu bloßen Garanten juristisch-stabiler Räume für Verwertungsbedingungen gemeint ist – bekommt diese Paradoxie allerdings eine neue Dynamik.

Denn heute sind die Nationalstaaten zunehmend gar nicht mehr in der Lage, die Rahmenbedingungen des Bildungserwerbs dem bürgerlichen Gerechtigkeitsempfinden entsprechend zu gestalten, also beim Windhundrennen um attraktive gesellschaftliche Positionen das zu schaffen, was wir als Chancengleichheit zu bezeichnen gelernt haben. Finanziell immer mehr ausgehungert, sind sie gezwungen ihre demokratische Alibifunktion in anwachsendem Maß aufzugeben. In der offiziellen Lesart nennt sich das dann, Rückzug des Staates auf seine Kernkompetenzen.

Gleichzeitig hat das Kapital in seiner permanenten Suche nach Verwertungsmöglichkeiten nun auch den Bildungsbereich als Profitquelle entdeckt. Es ist damit nur noch eine Frage der Zeit, dass der Bildungssektor aufhört, bloß ein gesellschaftlicher Bereich zu sein, wo es um die Zurichtung von Humankapital und die Indienstnahme der Köpfe *im Interesse* späterer profitabler Verwertung geht. Der Bildungssektor entwickelt sich zunehmend selbst zu einem profitorientierten Wirtschaftszweig. Hatte er bisher bloß *Zulieferfunktion für die Verwertung*, soll er *nun selbst zum*

*Verwertungssektor* werden. Und da Bildung im allgemeinen Bewusstsein sowieso schon längst nur mehr als Ware wahrgenommen wird, ist damit zu rechnen, dass dieser Veränderung auch weitgehend friktionsfrei über die Bühne gehen wird.

Die skizzierte bildungsökonomische Sichtweise stellt die Grundlage für den nächsten Schritt in der Verkürzung von Bildung zu einer Ware dar. Im Zusammenhang mit Maßnahmen zur weiteren Liberalisierung der Wirtschaft – Stichwort: GATS – findet eine zunehmende Vermarktwirtschaftlichung des *Bildungswesens* statt. So wie das Gesundheitswesen und das Altersversorgungssystem soll auch der Bildungsbereich der Mehrwertproduktionsmaschine einverleibt werden. War bisher nur der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsbereich überwiegend marktförmig organisiert, soll nun die Organisation alles Lernens dem Markt anheim gestellt werden. Immerhin schätzt die UNESCO das Volumen des Bildungsmarktes auf etwa zwei Billionen Dollar – mit steigender Tendenz. Gewinnerorientierte private Anbieter sind an diesem Markt derzeit mit gerade einmal 20% beteiligt. Dass das Profitmonster angesichts solcher Geldvolumina Begehrlichkeiten entwickelt, liegt auf der Hand.

Dazu kommt, dass die technologische Entwicklung es zunehmend ermöglicht, auch im Bildungssektor die regionalen Grenzen der Vermarktung zu sprengen. Nachdem unter Bildung sowieso nur mehr das Verinnerlichen von markttauglichem Wissen und korrelierenden Fertigkeiten verstanden wird, lässt sich auch die Bedeutung der personalen Begegnung im Bildungsprozess kaum mehr argumentieren. Konsequenterweise wird ja heute auch von allen Seiten das Lernen mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien als riesiger Fortschritt gepriesen. Technologisch vermittelte Lernangebote sind aber auch bestens für die transnationale Vermarktung geeignet. Und die notwendigen Investitionsmittel, um Lernangebote zu entwickeln, die die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien wirklich optimal nützen, bringt ein großer internationaler Konzern allemal noch leichter auf als irgend eine nationale Bildungsagentur.

Die derzeitige Entwicklung in Richtung Vermarktwirtschaftlichung im Bildungsbereich entspricht der herrschenden Logik.

Wer auf den Markt als das alles dominierende Regulativ menschlichen Zusammenlebens setzt, darf sich nicht wundern, wenn zwischen den Menschen irgendwann auch nur mehr Kauf- und Verkaufsbeziehungen existieren. Der Markt funktioniert nach Kriterien des Nutzens, das Humane, die Fähigkeit des Menschen sich über die Dimension des Nutzens zu erheben und seinem Leben Sinn zu verleihen, hat dort keinen Platz. Was sich nicht in eine Profit bringende Ware verwandeln lässt, kennt der Markt nicht, dort gibt es nur das, was sich in klingender Münze ausdrückt.

Die Sichtweise von Bildung als eine Investition ins Humankapital stellt gewissermaßen die aktuelle Ausformung jenes „Bankier-Konzepts“ von Lernen dar, das Paulo Freire schon vor mehr als 30 Jahren kritisch analysiert hat. Freire stellte damals dar, dass die üblichen Arrangements, unter denen Lernen in Schule und Erwachsenenbildung stattfindet, Lernen von einer Möglichkeit der Ausweitung des Gestaltungsspielraums der Individuen zu einem Instrument zu deren Anpassung und Unterordnung werden lässt.

Kritisches Bewusstsein – das immer nur im Zusammenhang mit der Erkenntnis entsteht, dass es möglich ist, den „Lauf der Welt“ zu beeinflussen – wird durch Arrangements, in denen Lernen als etwas dargestellt wird, das zur Anpassung an einen vorgeblich objektiv gegebenen Sachzwang dient, systematisch untergraben. Lernen tritt nicht mehr als Mittel zum Begreifen der Welt und zur Befähigung, sie im Sinne eigener Interessen und Bedürfnisse mitgestalten zu können, ins Bewusstsein. Es pervertiert zum Unterwerfungsritual unter naturgesetzlich erscheinende Notwendigkeiten. Lernen intendiert dann nicht mehr die Befreiung von Zwängen, sondern deren Verinnerlichung und spielt so deren Aufrechterhalten in die Hände.

Was der sozialdemokratische Politiker Karl Liebknecht schon 1872 in seiner berühmten Rede zur Gründung des Dresdner Arbeiterbildungsvereins postuliert hat, gilt – wenngleich die Diktion heute auch ein wenig antiquiert klingen mag – noch immer. *„Durch Bildung zur Freiheit, das ist die falsche Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung!“* Ein Lernen, das denen, die vom Verkauf ihrer Arbeitskraft leben müssen, un-

ter der Drohung auferlegt wird, sonst ihre Lebensgrundlage zu verlieren, korrumpiert die Vorstellung der Befreiung durch Bildung. Der mit Marktargumenten transportierte Appell zum (lebenslangen) Lernen dient dem Verinnerlichen der Marktlogik als objektiven Zwang. Kritisches Bewusstsein und Emanzipation – Zielsetzungen „echter“ Bildung, deren befreiende Wirkung genau im Transzendieren systemkonformer Denkvorgaben besteht – wird damit systematisch untergraben und verhindert.

Wenn Lernen nur noch als Investition ins Bewusstsein tritt, ist ihm die emanzipatorische Potenz genommen. Es kann dann nicht mehr in befreiende – im Sinne von gesellschaftlich mündig machende – Bildung umschlagen und entpuppt sich damit letztendlich als ein Element der allgemeinen Entpolitisierung. Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass die Behauptung, der Widerspruch von Kapital und Arbeit ließe sich durch marktorientiert ausgerichtete Aus- und Weiterbildung neutralisieren, in letzter Konsequenz auf nichts anderes zielt, als auf das Untergraben der letzten Widerstände gegen das blinde Wüten des Marktdiktats – Humanisierung wäre genau das Gegenteil!

## NEOLIBERALER AUSVERKAUF

Stefan Vater

### Bildung den Tüchtigen

#### Anmerkungen zum neoliberalen Umbau des österreichischen Bildungssystems

Der Diskurs über Bildung der letzten Jahre ist sowohl für den Bereich der sekundären und tertiären Bildung im Wesentlichen ein elitärer, ökonomistisch-objektivistischer, der in der Terminologie stark an naturwissenschaftliche Begrifflichkeiten angelehnt ist.

Bildungspolitik reduziert sich auf Haushaltung der Mittel und Disziplinierung der Faulenzer, Trittbrettfahrer und Querulanten.

Demokratische Entscheidungsfindung unter Einbeziehung möglichst aller Gruppen wird ersetzt durch eine Management- und Ressourcenknappheitsdiktatur. Schließlich würden Demokratie und Mitbestimmung der Effizienz und Schlagkräftigkeit, also Modernität und Zukunftsorientierung schaden.

Die Forderung nach einem „freien Spiel der Kräfte am Bildungsmarkt“ ist allerdings genau das, was der Satz sagt. Ein freies Spiel ungerecht verteilter Ressourcen und Chancen – ein Festschreiben von Ungleichheitsstrukturen.

### Bildungsinstitutionen als Sieb

#### Schule

*„Die Masse der Schüler soll nur solche Begriffe erhalten, welche sie in ihren Arbeiten nicht stören und mit ihrem Zustand unzufrieden machen, sondern vielmehr ihr ganzes Gedankensystem auf die Erfüllung ihrer moralischen Pflichten und auf die kluge und emsige Erfüllung ihrer häuslichen und Gemeinde-Obliegenheiten einschränken.“* (Schulkodex, Verordnung der Vereinigten Hofkanzley vom 10. Februar 1805, Abs. 7)

Die Schulpflicht für 6–12-Jährige wurde in der k.u.k. Monarchie 1774 gesetzlich eingeführt. Die Realität des Schulbesuchs war al-

lerdings eine andere. Das Schulsystem diene im Wesentlichen zur Erhaltung der ständischen Struktur der Gesellschaft – überlagert von ökonomischen Notwendigkeiten veränderter wirtschaftlicher Bedingungen (Industrialisierung).

Erst nach dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 kann von einer Durchsetzung der Schulpflicht gesprochen werden. Die Auseinandersetzungen um die Notwendigkeit allgemeiner Schulpflicht zwischen liberalen Befürwortern und konservativ-katholischen Gegnern blieben dennoch massiv. Ein Programm, das von der strukturhaltenden ständischen Schulgliederung abzugehen trachtete, war das Programm des sozialdemokratischen Schulreformers und Bildungsministers Otto Glöckel<sup>1</sup>. Glöckel versuchte die ständische Gliederung von Volksschule (Unter/Oberstufe – Bauern/Arbeiter), Hauptschule (Mittelstand) und Gymnasien (Oberschichten) zugunsten der Einführung von Einheitsschulen (inklusive Ansätze der Koedukation und Trennung von der Kirche) aufzubrechen. Drillschulen sollten durch SchülerInnenzentrierte Lehrpläne ersetzt werden. Das Programm wurde nie vollständig verwirklicht, die weitere Entwicklung ist verwickelt und kompliziert<sup>2</sup>. Einige Eckpunkte möchte ich dennoch erwähnen: Nach einer Phase schulpolitischer Restauration kam es 1962 zu Reformansätzen, grundlegend reformiert wurde erst ab 1971. Eingeführt wurden Verbesserungen wie Schulbeihilfe, kostenlose Schülbücher, Schulfreifahrt, Abschaffung aller Schulgebühren und Einführung der Koedukation, Maßnahmen, die zuvor am Widerstand vor allem der ÖVP gescheitert waren. Erst 1981 wurden im Schülervertretungsgesetz demokratische Beteiligungsstrukturen für SchülerInnen geschaffen. Unterdessen sind viele dieser Errungenschaften schon wieder Geschichte.

Festzustellen bleibt, dass im derzeitigen österreichischen Schulsystem die Gabelung AHS/Hauptschule eine wesentliche

---

1 Vgl. Oskar Achs, Albert Krassnigg, Drillschule-Lernschule-Arbeitschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der ersten Republik, München-Wien 1974. Zur Person Otto Glöckels: <http://www.aeiou.at/aeiou.encyclp.g/g474293.htm>

2 Alois Ecker, Wozu noch Chancengleichheit?. In: *erziehung heute* (e.h.), 1998/4, S. 4-10.

Selektionsschnittstelle bleibt. HauptschülerInnen treten zu rund 2/3 nach Abschluss der Pflichtschulzeit ins Berufsleben ein. AHS-SchülerInnen haben hohe Übertrittsraten in den tertiären Ausbildungssektor. Der Schulzugang nach sozialen Schichten ist bei einem Vergleich mit den Daten für 1981 absolut stabil<sup>3</sup>.

Die Vision einer fairen Gesellschaft mit universitären Zugangschancen für alle ist gescheitert, weil die dafür notwendigen Reformen im Schulbereich nie durchgesetzt wurden<sup>4</sup>. Die Selektion einer Alterskohorte – das heißt aller Männer und Frauen, die in einem bestimmten Jahr geboren wurden, oder genauer, die in eine Schulklasse zusammengefasst werden – erfolgt von Beginn an abhängig von verschiedenen Faktoren: soziale Herkunft, regionale Herkunft, Geschlecht, Schulwahl (die allerdings wieder von den vorher genannten Faktoren abhängig ist).

Pierre Bourdieu fasst diese Faktoren als soziale und kulturelle Kapitalien, welche die Biografie eines Mannes oder einer Frau bestimmen und den Lebenslauf vergleichbar einer Flugbahn mit gewisser Wahrscheinlichkeit vorhersagen lassen. Erfolg im Bildungssystem ist sozial überdeterminiert – d.h. abhängig von vielen sozialen Faktoren. Die Aussage, die *individuelle Leistung* einer einzelnen Frau und eines einzelnen Mannes bestimme die Biografie, ist schlichtweg Schwachsinn.

### **Hochschule – Ein Beispiel für die Restauration in den bösen 90ern des 20.Jh.**

Am 23. März 1897 wurde der Zugang zu österreichischen Universitäten für Frauen prinzipiell freigegeben. Es sollte allerdings noch 50 Jahre dauern, bis 1946 die katholisch-theologischen Fakultäten, nach Abwägen der mit diesem Schritt verbundenen „Risiken“, als letzte den Zugang für weibliche Studierende freigaben<sup>5</sup>.

---

3 Vgl. ebenda, S. 348.

4 Vgl. Agnes Berlakovich, Bildungspolitik. In: IWK-Mitteilungen 4/1996, S. 18.

5 Silvia Stoller, Eva Waniek, Universität, Bildung und Politik. Eine Bestandsaufnahme aus feministischer Sicht. in: IWK-Mitteilungen 4/1996, S. 1.

Von einer wirklichen Öffnung der Universitäten kann allerdings – mit Blick auf die Entwicklung der Studierendenzahlen – erst nach der Abschaffung der Studienbeiträge 1971/72 gesprochen werden<sup>6</sup>, die Wiedereinführung der Studiengebühren im Wintersemester 2001 beendet dieses Fenster einer Bildungsexpansion in der Phase einer Wirtschaftsexpansion. Mit Einführung der Studiengebühren und mehr oder weniger Abschaffung der Mitbestimmung ist für den Bereich der Universitäten beinahe der Zustand vor 1968 wiederhergestellt. Studienwahl und die Entscheidung zum Studium sind schichtspezifisch. Die meisten ArbeiterInnenkinder, bildungsferne Schichten oder sozial Marginalisierte gehen weiterhin in die Hauptschule und bereiten sich dort auf ihr Leben als ArbeiterInnen oder sozial Marginalisierte vor<sup>7</sup>.

Irgendwie liest sich die Entwicklung der Strukturierung der Studierenden aber doch wie eine kleine Erfolgsgeschichte<sup>8</sup>. Bezüglich der sozialen Herkunft der Studierenden hat es bis zur Wiedereinführung von Studiengebühren gegenüber 1970 eindeutige Verbesserungen gegeben<sup>9</sup>. Festzuhalten bleibt außerdem, dass sich diese Feststellung zur Zugangsgerechtigkeit der Hochschulen auf die Selektionseffekte des gesamten mehrstufigen Bildungssystems bezieht.

## **Selektion, Schließung und Umbau der Universitäten**

Für eine Periode bis 1993 kann ein gewisser Ausgleich sozialer Ungleichheiten festgestellt werden. Das heißt, die Überrepräsentierung Studierender aus bildungsnahen Schichten nimmt ab.

- 
- 6 Vgl. Österreichisches Statistisches Zentralamt, Österreichische Hochschulstatistik – erscheint jedes Jahr – Grafikteil (zur Entwicklung von Studierendenzahlen, Geschlechterproportionen der einzelnen Studienrichtungen usw...).
  - 7 Vgl. Michael Sertl, Leistungsprinzip und Chancengleichheit in der Postmoderne, in: e.h., 1998/4, S. 13.
  - 8 Eine ähnliche Analyse findet sich auch bei: Alois Ecker, Wozu noch Chancengleichheit. Anmerkungen zu einer Debatte, in: e.h., 1998/4, S. 8.
  - 9 Vgl. Gerhard Wohlfahrt, Zur Finanzierung der Hochschulbildung, in: Kurswechsel, Gegenreformation an den Hochschulen, Heft 2/1997, S. 113.



Ab 1993 sinkt der Anteil der Studierenden, deren Eltern nur mittlere Bildung aufweisen. Selbst wenn der gesellschaftliche Trend zur Höherqualifikation mit in Betracht gezogen wird, sind die Verschiebungen zu groß, als dass sie alleine aus dem steigenden Bildungsstand der Eltern erklärt werden könnten<sup>10</sup>.

Auf Basis verschiedener Daten und Analysen, die ich hier nur ansatzweise dargestellt habe, lässt sich, auch bei einer Miteinbeziehung der Fachhochschulen, eine Entwicklung zuungunsten von StudienanfängerInnen aus bildungsfernen Schichten zumindest als äußerst glaubwürdige These festhalten.

In diesen Zeitraum fallen die zuerst „Abstimmungen sozialpolitischer Regelungen“, dann „Sparpakete“ und zuletzt „leistungsorientierte Lenkungsmaßnahmen“ genannten Einschnitte im Bildungsbereich. Die Lenkungsmaßnahmen haben wohl eher Bildungsferne zumindest von den Universitäten wegelenkt.

## Reformen zum Fürchten

Ab Beginn der 90er hat Bildung im hegemonialen Diskurs Reformbedarf: Autonomie für Schulen, erst Teilrechtsfähigkeit dann Vollrechtsfähigkeit an Universitäten, neues Dienstrecht, neue Stellenlogiken, Rückbau demokratischer Entscheidungs- und Steuerungsprozesse zugunsten „Expertenentscheidungen“ – alles Schlagworte eines diskursiven Prozesses und einer Reformsprache derer, die das Bildungssystem nach und nach betriebswirtschaftlicher Logik unterwerfen wollen.

Bildung wurde ab Beginn der 90er bereits unter rot-schwarz aber gegen Ende der 90er immer stärker – vermischt mit autoritären und explizit elitenreproduzierenden Untertönen – im reaktionären Wendeprojekt der blau-schwarzen Regierung Teil einer neoliberalen Dynamik. Der freie Markt blieb dann oft nur Deckmäntelchen einer Umfärbung und politischen Einflussnahme in beinahe ungeahnten Ausmaßen.

Die Autonomie oder Vollrechtsfähigkeit bedeutet für Schulen

---

10 Vgl. Mario Steiner, Empirische Befunde zur Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem, in: e.h., 1998/4, S. 25ff. / Dort findet sich auch statistisches Material.

oder Universitäten eine beschränkte Eigenplanung der Bildungsprogramme, gleichzeitig aber auch Konkurrenz um zahlende BildungskundInnen genauso wie verstärkte Konkurrenz der Lehrenden um schrumpfende Lehrverpflichtungen. Verbunden damit ist verstärkte Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, die im Normalfall gelungener ausfällt als die Uni-Werbepage des BMBWK ([www.weltklasse.at](http://www.weltklasse.at)).

Es ist ja nun nicht so, dass das österreichische öffentliche Bildungswesen, zu dem die „quasi-öffentlichen“, kirchlich oder anders weltanschaulich geprägten und staatlich mit-finanzierten Privatschulen als Non-Profit-Institutionen dazugehören, als egalitär einzustufen wäre. *„Das sozial selektive Nebeneinander von Hauptschule und gymnasialer Unterstufe, Klassen mit 25 und mehr SchülerInnen, unzulängliche Integrationshilfen und fehlende Ganztageinrichtungen, dazu die nur vom wohlhabenderen Teil der Eltern leistbaren Zuschüsse für Nachhilfe, PC, Sprachreisen u.ä. verursachen eine ungleiche Verteilung von Bildung und Lebenschancen, zunehmende Ökonomisierung und Liberalisierung von Bildung verstärkt diese Ungleichverteilung“*<sup>11</sup>.

Marktanpassung und Liberalisierung (wie z.B. im GATS) nehmen der Politik Gestaltungsspielraum und verweisen auf eine sozusagen gerechte, unsichtbare steuernde Hand des Marktes, die zumindest den Tüchtigen ihren Teil am sozialen Kuchen sozusagen abschneiden wird. Der Rest der sozial Schwachen, die ja die nicht Tüchtigen sind, bleibt in Rechtsunverbindlichkeit auf die Spendefreundlichkeit angewiesen. Ein paar bildungsmäßige Almosen werden schon anfallen.

Bildungsplanung umgestaltet zum unorganisierten liberalisierten Bildungsmarkt bedeutet eine Stärkung milieuspezifischer Entscheidungsstrukturen, fördert fehlende Investitionsbereitschaft gerade dann, wenn Bildung notwendig wäre. Altvater/Huisken<sup>12</sup> haben bereits 1970 in einer bildungsökonomischen Abhandlung angedeutet, dass Privatisierung und Markt im Bildungsbereich einen kurzen Planungshorizont der Bildungsanbieter

11 Reinhart Sellner, e.h. (erziehung heute) 1/2002, S. 31.

12 Elmar Altvater/Freerk Huisken (Hg.). Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S. XIff.

ter befördert, der nebenbei im schlechten Fall an den unmittelbaren Interessen der Drittmittelgeber orientiert ist.

Die Frage, wer Bildungsinteressen effektiver geltend machen kann: die Studierenden und SchülerInnen oder politische Eliten und im Dispositiv der Macht gut positionierte Unternehmen, beantwortet sich meiner Meinung nach von selbst: Wer zahlt, schafft in der Position einer Kundin/eines Kunden nicht unbedingt an.

Die postulierte Regelungswirkung von Bildungsgebühren führt im vormals öffentlichen Bereich zu einer Dynamik des Keilens nach BildungskundInnen und öffnet nebenbei einer immer weiteren Liberalisierung dieses ehemals öffentlichen Feldes Tür und Tor. Im GATS ist nämlich genau festgehalten: Nur vollständig öffentliche oder gemeinnützige Bereiche können längerfristig über Ausnahmen geschützt werden. Diese Ausschließlichkeit ist im Bereich der Bildung bereits unterlaufen.

## **Bildung den Tüchtigen**

Bildung wird eine Ware, die sich die Tüchtigen kaufen. Für sozial Schwache, für Arbeitslose, Kranke, Arme und Alte sind nur mehr mildtätige Notprogramme vorgesehen. Neoliberalismus entsolidarisiert. Der neoliberale Umbau, von dessen vertraglichem Rahmen der GATS einen Teil darstellt, garantiert vor allem eines: die Zurückdrängung demokratischer Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten, zugunsten normalisierter, naturalisierter Dynamiken des scheinbar objektiven freien Marktes. Der Glaube an Gestaltungsmöglichkeit wird untergraben.

Und dennoch, selbst wenn gegen Neoliberalismus und gegen GATS Stellung beziehen für manche dasselbe ist, wie gegen die Schwerkraft zu sein (vgl. Subcommandante Marcos), Fortschritt liegt im Gegenteil neoliberaler Entwicklung.

Ingolf Erler

## **Von der Eliteuniversität zur Eliteuniversität Über die Kontinuität sozialer und kultureller Reproduktion im Bildungssystem**

*„Elite wird man nur durch Leistung.“*

Edelgard Bulmahn, Deutsche Bildungsministerin (SPD)

Der bildungspolitische Diskurs, gerade zum tertiären Bereich, feiert seit geraumer Zeit Sylvester. Begriffliche Raketen werden meist aus der Politik in die Öffentlichkeit geschleudert, um höher zu fliegen, heller zu leuchten, um schließlich tiefer abzustürzen.

Eine „Weltklasse-Uni“ wünscht sich die österreichische Bildungsministerin Elisabeth Gehrler. Auf einer eigens dazu erstellten Homepage [www.weltklasse-uni.at](http://www.weltklasse-uni.at) (sprich: weltklasse minus uni) wird auch gleich eine Auftragsdefinition nachgereicht, die den hehren Anspruch im Vergleich zur Realität in erschreckender Weise konterkariert. So zeichne sich eine „Weltklasse-Uni“ durch folgende Merkmale aus: *„Für Professoren mit Topqualität attraktiv“, vor allem aufgrund „hervorragender Arbeitsbedingungen (Arbeitsplatzsicherheit, Bezahlung, Nebenleistungen, etc.)“. Ein „akademischer Freiraum“ und ein „positives intellektuelles Flair“, „interne Selbststeuerung und verwurzelte Tradition“, „adäquate Ressourcen für akademische Arbeit „sowie „adäquate Mittel bzw. Finanzierung“.* Zwischen dem Bundesministerium am Minoritenplatz und dem Hauptgebäude der Universität Wien sind rund 700 Meter zu gehen, es scheinen aber Welten der Realitätswahrnehmung dazwischen zu liegen.

Erst kürzlich auf diesen Zug aufgesprungen ist die deutsche Regierung mit ihrer Forderung nach „Spitzenuniversitäten“. Kurze Zeit wurde auch von „Eliteuniversitäten“ gesprochen. Eine ähnliche Situation wie in Österreich. Auch die deutschen Universitäten hungern und zeigen sich über die Karotte, die ihnen von der Politik wie einem Esel vor die Nase gehalten wird, nicht sehr erfreut. Trotz all dieser Realitätsferne der Sonntagsre-

den zeichnet sich hinter diesen Wunschvorstellungen ein klares Bild von einer erwünschten Bildungszukunft ab. Das ferne Ziel ist nicht die Einbeziehung möglichst breiter gesellschaftlicher Kreise in das Bildungssystem, sondern eine kleine, feine Bildungselite und, um die Statistik aufzubessern, eine große Menge an schnell durch die Hochschulen geschleusten akademischen Bachelors und FH-AbsolventInnen. Nach einer kurzen Phase der angestrebten Öffnung des Bildungssystems wird nun erneut der Weg eingeschlagen, den Charakter der Hochschulen als kulturelle und soziale Reproduktionsinstanzen der herrschenden Klassenfraktionen aufrechtzuerhalten. Dabei befinden sich die hiesigen Universitäten, entgegen den Vergleichen, die oft suggeriert werden, wie immer im europäischen Mainstream. Die subtilen Formen des gleichzeitigen Ausschlusses und Einschlusses in den tertiären Bildungsbereich werden jedoch leider auch von den kritischen Stimmen zugunsten einer rein ökonomisch geführten Debatte ausgeklammert. Dabei gilt es immer vor Augen zu halten, welche Funktion Bildung(sinstitutionen) seit jeher bei der Aufrechterhaltung der ungleichen Sozialordnung leisten.

## **Gesellschaftliche Funktion der Universität im Lauf der Geschichte**

Bereits 1899 sieht der Soziologe und Ökonom Thorstein Veblen in seinem zum Klassiker gewordenen Buch „The theory of the leisure class“ (dt. „Theorie der feinen Leute“) die Funktion des Bildungssystems in erster Linie in der Reproduktion der „Denkgewohnheiten“ und der Vorlieben der „müßigen Klasse“. Dabei betrachtet er die frühe Entwicklung des Bildungssystems in einem engen Zusammenhang mit der Religionsausübung ursprünglicher Kulturen. Mit Hilfe des „primitiven Wissens“ sollten Kenntnisse vermittelt werden, die den Dienst an den übernatürlichen Mächten erleichtern sollte. Damit wurden jedoch auch diejenigen, die das Wissen hatten, die Götter versöhnlich zu stimmen oder sie um etwas zu bitten, unentbehrlich. Es entstanden die priesterlichen Diener, als Vermittler zwischen den überirdischen Mächten und der unwissenden Bevölkerung. Um diesen Vorsprung gegenüber der Bevölkerung immer wieder abzu-

sichern, eignen sich die Priester Wissen über Kunststücke, Tricks und natürliche Vorgänge an und integrieren diese in ihre Lehre. Die institutionalisierte Bildung ist dementsprechend das Produkt dieser Praxis. Moderne Bildungsinstitute haben sich noch immer nicht ganz von diesem Ursprung in „magic ritual and shamanistic fraud“ (dt. „magischem Ritual und schamanistischem Betrug“) gelöst. *„Das Element des Geheimen, welches dem Wissen seit jeher und noch immer anhaftet, eignet sich vorzüglich dafür, die Unwissenden zu beeindrucken und sich über sie zu erheben.“*

Mit zunehmenden systematischen Kenntnissen beginnt sich Bildung aufzuteilen in die esoterische und exoterische Wissensvermittlung. Das exoterische Wissen, also das öffentlich zugängliche, dient der Förderung materieller Ziele. Veblen subsummiert darunter vor allem technische und naturwissenschaftliche Fächer. Von dieser „niederen Bildung“ unterscheidet sich die höhere Bildung des esoterischen, exklusiven Wissens. Diese Kenntnisse, die primär keine ökonomische oder industrielle Bedeutung haben, geben die Macht, Unwissende zu beeindrucken.

Diese Herkunft der Bildung aus dem Religiösen zeigt sich für Veblen in der großen Vorliebe für das Ritual. Dazu zählt nicht nur die Verwendung von Barrett und Talar. Auch die zahlreichen Matrikulations-, Initiations- und Abschlusszeremonien, die Betonung von Titeln, Würden und Privilegien zählen dazu. Erst die Öffnung der Bildungseinrichtungen für Studierende aus anderen sozialen Schichten vor knapp 30 Jahren führte zur langsamen Reduzierung dieser Riten. Thorstein Veblens Beobachtung und sein Vergleich mit religiösen Praktiken lassen sich dennoch auch heute noch sehr deutlich ziehen.

## **Funktion der Bildung**

Rund um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert kam es in ganz Europa zur grundlegenden Neugestaltung der jeweiligen Bildungssysteme. Die tragenden Institutionen der höheren Bildung wurden neu begründet oder grundlegend reformiert und modernisiert. Dafür waren zwei Intentionen ausschlaggebend.

Zum einen galt es, eine einheitliche Erziehung für die Nachfahren der herrschenden Klasse sicherzustellen. Zum anderen musste der Arbeitskräftebedarf im Staatsapparat und in bestimmten Dienstleistungen sichergestellt werden. Bildung erhielt eine neue zentrale Stellung als Bedingung des Zugangs zur Macht und wurde zum konstituierenden Merkmal des Bürgertums. Das Bild des sozialen Aufstiegs durch Bildung entstand. Das System höherer Bildung ist dabei durch ein wesentliches Strukturprinzip geprägt: *„die hierarchische auf Konkurrenz, Selektion durch Bewährung in aufeinanderfolgenden Stufen abgestellte Konstruktion von Bildungswegen; (...) das Konzept pyramidalen Ordnung als natürliches Prinzip der Verteilung von Fähigkeiten und Ansprüchen; die Orientierung an Zertifikaten und deren Institutionalisierung im oftmals kritisierten Berechtigungswesen“*.

Die widersprüchliche Funktion zwischen Öffnung und strikter Zugangsbeschränkung zeigt sich schon damals. Die Öffnung nach unten dient dabei vor allem zwei Funktionen. Zum einen ist das Bürgertum zur Sicherung der Herrschaft zwingend auf Bündnisse mit bestimmten Teilen der unteren Klassen angewiesen. Diesen muss dann natürlich eine gewisse Teilhabe an gesellschaftlichen Privilegien, zumindest in Form von Chancen für den Zugang ihrer eigenen Kinder zu höherer Bildung angeboten werden. Zum anderen reicht die Rekrutierung aus dem engeren Kreis der Familien der gesellschaftlichen Oberschicht nicht aus, um den quantitativen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken.

Diesem Öffnungsprozess stehen die Zugangsbeschränkungen gegenüber. Eine stärkere Öffnung des Systems würde zwangsläufig zu einer Entwertung von Bildungstiteln führen, die wiederum die Substanz und Legitimität der bildungsabhängigen Ungleichheit gefährden. *„Die offenbar effizienteste Weise, diese beiden Prinzipien miteinander zu vereinen, bestand wohl darin, dass einerseits der Zugang zu höherer Bildung nur nach Überwindung hoher (und in vielfältiger Weise manipulierbarer) Barrieren ökonomischer, sozialer, topographischer und sonstiger Natur möglich war, gleichzeitig sich jedoch in großen Bevölkerungsgruppen ein Orientierungsmuster durchsetzte, das Aufstieg durch Bildung im Generationswechsel als die zweckmäßigste Reaktion auf offenkundige Un-*

*gleichheit der Lebenslagen und erfahrene Deprivation erscheinen lässt.“*

Gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzt sich in fast ganz Europa eine Struktur durch, in der alle Kinder zunächst eine gemeinsame Grundstufe durchlaufen und mittlere, verschieden anspruchsvolle und meist stärker berufsbezogene Bildungsgänge zwischen Volksschule und Gymnasium eingeschoben werden. Damit vermindert sich die soziale Distanz zu gehobener Bildung, das Risiko von Bildungsambitionen wird leichter kontrollierbar und der starke Zustrom zu höherer Bildung lässt sich besser regeln.

Erst in jüngster Zeit wird der Prozess der relativen Entwertung von Bildungseinrichtungen und -gängen thematisiert. Eine Strategie seit Mitte des 19. Jahrhunderts war der etappenweise Rückzug auf jeweils längere Bildungszeiten, Etablierung zusätzlicher Bildungsstufen oder eines höheren Abschlussniveaus. Damit konnte der Eindruck breiter Öffnung und hoher Zugänglichkeit des Systems höherer Bildung gut mit strikter Rationierung seines Ausstoßes verbunden werden. Die heutige Politik setzt demgegenüber eher auf dazwischengeschobene Ausbildungsstufen, wie den Fachhochschulen oder den Bacculaureatsstudiengängen.

Bis zum Zweiten Weltkrieg kommt es seitens der Wirtschaft nur zu einer punktuellen Nutzung des Systems höherer Bildung. Die Industrie stellt zwar periodische Anforderungen an die schulische Grundausbildung für die breiten Massen (u.a. die Einführung von Fortbildungs- bzw. Berufsschulen), gegenüber der höheren Bildung überwiegt jedoch Distanz und Indifferenz (vgl. Veblen). Das ändert sich mit der Nachkriegszeit.

Burkhard Lutz unterscheidet in seinem Aufsatz drei Formen der wirtschaftlichen Aneignung:

- Die unmittelbare Nutzung spezifischer Qualifikationen, entweder durch Rekrutierung von Arbeitskräften mit einer (für den öffentlichen Dienst gemachten) Ausbildung (insbesondere freiberufliche Rechts- und Gesundheitspflege) oder indem Ausbildungsgänge für einen speziellen Qualifikationsbedarf eingefordert werden (Ingenieure).
- Die Nutzung der für Einrichtungen höherer Bildung typischen Selektions- und Sozialisationseffekte bei der Rekrutie-



rung für ganz bestimmte Funktionen, bei denen hohe Loyalität gegenüber dem Unternehmen sowie eine selbstverständliche Identifizierung mit der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung und ihrem Wertesystem gefordert wird.

- Die Nutzung der schulischen Selektion durch Rekrutierung von Arbeitskräften, die im System höherer Bildung vor Erreichen eines wirklich privilegierten und statussichernden Abschlusses gescheitert waren und sich durch ein besonders Maß an Loyalität, Anstrengung und Leistung für die zweite Chance bedanken. (Schaffen für den Betrieb besonders günstige Leistungs- und Verhaltensdispositionen.)

## **Auslösung der Bildungsexpansion nach dem 2. Weltkrieg**

Mehrere Gründe waren für die massive Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit ausschlaggebend. Ökonomisch waren dies vor allem der steigende Massenwohlstand, die Einbeziehung der traditionellen, noch stark von subsistenzwirtschaftlichen Strukturmomenten beherrschten Wirtschaftsbereiche (insbesondere Landwirtschaft, Kleingewerbe, Handwerk) in den industriell-kapitalistischen Sektor der Volkswirtschaft sowie die zunehmende Intervention staatlicher Politik in den Wirtschaftsprozess und in die individuellen Lebensgestaltungen. Durch diese Tendenzen und ihr Zusammenwirken werden direkt oder indirekt mehrere Prozesse in Gang gesetzt. Die Zugangsbarrieren, die bislang im Prozess sozialen Aufstiegs vor einem erfolgreichen höheren Bildungsabschluss überwunden werden mussten, verlieren sukzessive ihre selektierende und rationierende Kraft. Die Orientierung am sozialen Aufstieg durch Bildung der Kinder erhält eine immer stärker verhaltensprägende Kraft und löst damit eine stärkere Nachfrage aus. Durch diese beiden Prozesse kommt es zu einer beginnenden Expansion des Bildungssystems, einer Eigendynamik, die diesen Prozess wiederum verstärkt.

Durch den Anstieg der Masseneinkommen reduziert sich einerseits die Zahl der Familien, für die ein möglichst früher Verdienst der Kinder wichtig ist, andererseits verlieren die direkten Kosten höherer Bildung ihre abschreckende Wirkung. Der Ausbau der Massenkommunikation baut gleichzeitig die Informati-

onsdefizite großer Bevölkerungsschichten ab. Dazu kommt eine räumliche Reduktion der Distanz zu höheren Schulen, zum einen durch die zunehmende Konzentration der Bevölkerung in den Städten, zum anderen durch den Ausbau der Verkehrs- und Schulinfrastruktur. Diese Reduktion der Zugangsbarrieren verstärkt die Bildungsaspiration der Eltern. Dazu kommt die Durchsetzung von tauschrationalen Nutzenkalkülen. Die lange Zeit vorherrschenden subsistenzwirtschaftlichen Bedingungen des Wirtschaftsdenkens forderten tradierte Prinzipien und in der Tradition akkumulierte Erfahrung als zentrale Orientierungsgrößen. Im Nachkriegseuropa kommt es zur Durchdringung der gesamten Wirtschaft und immer weiterer Lebensbereiche mit marktwirtschaftlichen Prinzipien, Prozessen und Verkehrsformen, d.h. tauschrationalen Verhaltensorientierungen und Nutzenkalkülen. Marktwirtschaftliche Rationalität fordert investives Verhalten, ist daher an der Akkumulation von zukünftigem Wissen interessiert.

In seinem Aufsatz „Arbeiterkinder an den deutschen Universitäten“ spricht Ralph Dahrendorf noch von einem Mangel an diesem Denken:

*„Das zeitliche Koordinatensystem sozialer Schichten ist höchst unterschiedlich; insbesondere fehlt Arbeitern jene charakteristisch mittelständische Fähigkeit, auf kurzlebige, aber unmittelbare Befriedigung zugunsten nachhaltigerer späterer zu verzichten, die amerikanische Soziologen als deferred gratification pattern, als Verhaltensmuster der aufgeschobenen Befriedigung beschreiben. So entscheiden auch Arbeiterkinder sich im Einklang mit ihren Eltern häufig für den raschen Verdienst und damit gegen die für sie unüberschaubar langfristige Investition einer akademischen Ausbildung. Ihr Antrieb aufzusteigen oder, genauer vielleicht, voranzukommen, erschöpft sich im Absehbaren, in der Lohnerhöhung von morgen, dem eben angebotenen besseren ‚job‘, denen gegenüber der lange Weg einer akademischen Ausbildung fremd und unwirklich erscheint.“*

Dazu kommt, dass Bildung als adäquate Option gesehen wird, innerhalb der Struktur der sozialen Ungleichheit aufsteigen zu können. Neben dem intragenerationellen Aufstieg durch die eigene Karriere im Beruf setzt sich damit auch immer mehr der intergenerationelle Aufstieg durch höhere Bildung der Kinder

durch. Letzterer umfasst oft mindestens drei Generationen, das Kind mit „Köpfchen“ kommt ins Büro, um später seinen Kindern eine höhere Ausbildung zu ermöglichen. Die verstärkte Nachfrage nach höherer Bildung zwingt den Staat zum Ausbau der Kapazitäten und führt zu einer neuerlichen Nachfrage (das Netz von höhern Schulen wird dichter geknüpft, daher die Erreichbarkeit verbessert, es kommt zum Abbau der Zugangsschwellen und schließlich zu einem „Familisierungseffekt“). Dabei wurde dieser Trend zu höherer Bildung in Österreich mit den Gründungen von mittleren und gehobenen berufsbildenden Schulen in den 1960er Jahren gebremst. Die Kapazitätsausweitung erzeugt zusätzlichen Arbeitskräftebedarf, der wiederum durch soziale AufsteigerInnen gedeckt wird und damit den SchülerInnen die Bedeutung des kulturellen Kapitals für den Aufstieg demonstriert.

## **Ungleiche Bildungsbeteiligung**

Trotz dieser Entwicklung gibt es weiterhin eine viel schwächere Bildungsbeteiligung von ArbeiterInnen- und BäuerInnenkindern. War dieses Problem in den 1960er und 70er Jahren noch Thema der Politik und der Sozialwissenschaften, wird es heute vom Elite-, Begabungs- und Leistungsdiskurs überflügelt. Die soziale Distanz zwischen „bildungsfernen“ Schichten und den Universitäten hat sich viel zu geringfügig verringert. Neben der Frage der „Arbeiterfreundlichkeit der Bildungseinrichtungen“ ist daher auch „Bildungsfreundlichkeit der Arbeiterfamilie“ in die Betrachtung einzubeziehen.

*„Wenn es keine rechtlichen Schranken gibt, die die Kinder von Arbeitern daran hindern, die höhere Schule und die Universität zu besuchen, dann müssen die Barrieren in der Sozialstruktur und den durch die geprägten Motiven der Menschen liegen. Zwei Struktursysteme stehen dabei offenbar im Vordergrund: die Familie und das Schulsystem.“* Um dieser famille éduco-gène, den häuslichen Voraussetzungen erfolgreicher Erziehung im Schul- und Hochschulbereich nachforschen zu können, wird gegenwärtig meist auf die „Kapitaltheorie“ des kürzlich verstorbenen französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurückgegriffen. Bourdieu übernimmt dabei den Begriff des Kapitals im Marxismus, verändert und erweitert ihn

jedoch. Für ihn ist es unabdingbar, den Kapitalbegriff „in all seinen Erscheinungsformen“, und nicht nur in der aus der Wirtschaftstheorie bekannten Form, einzuführen, um *„der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden“*, da dieser rein ökonomische Kapitalbegriff die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warentausch reduziert, *„der objektiv und subjektiv auf Profitmaximierung ausgerichtet und vom (ökonomischen) Eigennutz geleitet ist. Damit erklärt die Wirtschaftstheorie implizit alle anderen Formen sozialen Austausches zu nicht-ökonomischen, uneigennützligen Beziehungen“*.

Kapital ist für Bourdieu *„akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, inkorporierter Form“*, wobei diese Verinnerlichung Zeit benötigt. Es tritt in mindestens drei Arten auf: Als (1) (materielles) ökonomisches Kapital, welches unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar ist und sich daher besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts eignet. Es hat tendenziell dominante Bedeutung. Als (2) kulturelles Kapital, dem Besitz von (legitimer) Bildung, Wissen und Geschmack. Es ist unter bestimmten Voraussetzungen in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln. Dieses kulturelle Kapital kann wiederum in verschiedenen Formen existieren: in einem inkorporierten (körpergebundenen) Zustand, auf den sich die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals zurückführen lassen. Die Bildung, also die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand, benötigt einen Verinnerlichungsprozess. Diese benötigt Unterrichts- und Lernzeit, die jede/r persönlich ausgibt. Inkorporiertes Kapital ist Bestandteil der Person, es kann daher auch nicht durch Geschenk, Vererbung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden. Hier zeigt sich bereits ein wesentlicher Unterschied zwischen den jeweiligen Herkunftsklassen. Das Schul- und Unterrichtssystem reproduziert und vermittelt eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Kultur. Je nach sozialer Herkunft bringen jedoch SchülerInnen und Studierende ein unterschiedliches Wissen darüber mit. Bourdieu zufolge zeigt sich dies entweder als *gewonnenene Zeit*, beispielsweise von AkademikerInnenkindern oder als *doppelt verlorene Zeit*, von Kindern

aus bildungsfernen Schichten; doppelt verloren deshalb, da zur Korrektur negativer Folgen abermals Zeit eingesetzt werden muss, um die Erfordernisse der „legitimen Kultur“ zu erhalten.

Diese Kapitalform lebt gerade durch die Ungleichheit, dass nicht alle Familien in die Bildung der Kinder gleich viel an Kapital „investieren“ können. Die GewinnerInnen des Prozesses können letztlich wiederum die Spielregeln durchsetzen, welche Kultur eine legitime sei und welche nicht. Dieses inkorporierte kulturelle Kapital ist das am meisten verschleierte aller Kapitalsorten, einerseits führt die unterschiedliche Sozialisationsinstanz Familie zu unterschiedlichen Beginnzeiten der Aneignung legitimer Kultur, andererseits stellt sich die Frage, wie lange diese Familie einem Menschen die Zeit zur Bildung „kaufen“ kann, also sich „Bildung“ leisten kann.

Kulturelles Kapital gibt es auch in objektiviertem Zustand, *„in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben“*. Hierin beißt sich die Katze in den Schwanz. Der Umgang mit diesem setzt neben ökonomischem Kapital vor allem inkorporiertes kulturelles Kapital voraus. Familien, die ihren Kindern von frühester Kindheit an die Werte der „legitimen Kultur“ vermitteln, besitzen meist auch eher Bücher und andere Kulturgüter, zu denen ihre Kinder leichter Zugang haben, Zugang, gemeint einerseits im räumlichen Sinn (öffentliche Bücherei vs. Wohnzimmer), aber auch sozial, in dem sie vermutlich stärker versuchen werden, Interesse dafür zu wecken.

Schließlich benennt Bourdieu noch kulturelles Kapital im institutionalisierten Zustand, worunter beispielsweise schulische Titel zu verstehen sind. Titel haben die wunderbare Eigenschaft, eine Grenze einzuziehen zwischen *„AutodidaktInnen und den schulisch mit Titel Gratifizierten, mit dem Zeugnis kultureller Kompetenz Ausgestatteten“*.

Kapital tritt in Bourdieus Theorie auch als soziales Kapital auf. Damit meint er die hilfreichen sozialen Netzwerke, die einem, vor allem dank Geburt in einer bestimmten Familie, zur Verfügung stehen. Soziales Kapital ist unter bestimmten Bedingungen in ökonomisches Kapital konvertierbar. Als letzte Variante wäre

noch das symbolische Kapital (Prestige, Renommée) zu nennen, das als legitimer Anspruch auf Fügsamkeit und Folgebereitschaft wirkt.

Bildungstitel eröffnen oder verschließen ihren Besitzern den Zugang zu den begehrten sozialen Positionen und Lebensformen, ihre Seltenheit erhöht den Wert in der Auseinandersetzung um attraktive Positionen in der gesellschaftlichen Rangordnung. Das Bildungssystem hat *„nicht nur die Aufgabe, qualifizierte Arbeitskraft zu reproduzieren – wir nennen das vereinfachend die ‚technische Reproduktionsfunktion‘, sondern auch die Funktion, die Stellung der Arbeitskräfte bzw. ihrer Gruppe innerhalb der Sozialstruktur zu reproduzieren – die soziale Reproduktionsfunktion –, wobei diese soziale Stellung relativ unabhängig von der erworbenen eigentlich technischen Fähigkeit ist.“* Bildungsinvestitionen sind für Bourdieu nicht voraussetzungslos, es geht ihm auch um die Übertragung, Vererbung kulturellen Kapitals innerhalb der Familie. Das Risiko *„bei dem Versuch, alles zu gewinnen, alles zu verlieren“*, geht man nur dann ein, *„wenn man sicher ist, niemals alles zu verlieren“*.

Mit dem Ansteigen der Beteiligung breiterer sozialer Schichten im Bildungssystem schien es erstmals möglich, die Spirale der sozialen und kulturellen Reproduktion der herrschenden Klassen zu durchbrechen. Wie naiv diese Ansichten waren, zeigt sich heute beim konservativen Backslash um so deutlicher. Mit dem Ruf nach Elite-, Spitzen-, oder Weltklasseuniversitäten fällt die Universität dorthin zurück, wo sie eigentlich immer gestanden ist.

## Literatur

- Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit (Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture (u.a.) aus dem Franz. von Barbara und Robert Picht). Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. in: Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. (aus dem Franz. von Eva Moldenhauer) Suhrkamp Verlag Frankfurt/Main S. 88-138.

- Bourdieu, Pierre/Boltanski, L./de Saint Martin/Maldivier, P. (1981): Titel und Stelle: Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre, 1997: Die verborgenen Mechanismen der Macht. (aus d. Franz. von Jürgen Bolder) Schriften zu Politik & Kultur.4, herausgegeben von Margareta Steinrücke. (unveränderter Nachdruck von 1992) VSA-Verlag, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre, 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. (aus dem Franz. von Jürgen Bolder, Franz Hector und JoachimWilke) Schriften zu Politik & Kultur 4, herausgegeben von Margareta Steinrücke. VSA-Verlag, Hamburg.
- Burkhardt Lutz: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen (Verlag Otto Schwartz & Co.) 1983; S.221-245.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen.
- Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität: eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt/Main (Campus).
- Mühlberger, Kurt; Maisel, Thomas (2003): Geschichte der Universität Wien im Überblick, online abrufbar unter <http://www.univie.ac.at/archiv/rg/inhalt.htm> (11.12.2003)
- Müller, Walter / Brauns, Hildegard / Steinmann, Susanne (2001): Expansion und Erträge tertiärer Bildung in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich. in: Berliner Journal für Soziologie, S. 37.
- Nohr, Barbara (Hrsg.)(2000): Kritischer Ratgeber Wissenschaft – Studium – Hochschulpolitik. Reihe Hochschule Band 3. BdWi-Verlag, Marburg.
- Krais, Beate (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen (Verlag Otto Schwartz & Co.) 1983; S.221-245.
- Rössel, Jörg / Beckert-Zieglschmid, Claudia (2002):Die Reproduktion kulturellen Kapitals. in: Zeitschrift für Soziologie, Jg.31, Dezember 2002, S.497-513.
- Veblen Thorstein (2003): The Theory of the Leisure Class, online abrufbar unter <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/VEBLEN/veblenhp.html> (11.12.2003).
- Veblen, Thorstein (1986): Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen. Frankfurt/Main (Fischer Taschenbuch). (The Theory of the Leisure Class, 1899; Übersetzt und mit einem Vorwort von Suzanne Heintz und Peter von Haselberg).
- Wroblewski Angela (1996), Zweiter Bildungsweg – Chance oder Fleißaufgabe?: Humankapital in der Soziologie und in der Ökonomie, in SWS-Rundschau, 36. Jg., Heft 3/1996, S. 301-315.

# **Österreichische Bildungspolitik im internationalen Kontext**

## **Die Ökonomisierung der Universitäten**

Durch die Uni-Autonomie wird auch hierzulande mehr Gewicht auf die privatwirtschaftliche Finanzierung von Wissenschaft gelegt werden. Angetrieben durch die Europäische Union wird der im internationalen Kontext durch das GATS-Abkommen gesicherte Privatisierungswahn auch an den österreichischen Universitäten vollzogen. Der internationale Vergleich zeigt recht deutlich, wohin diese Prämisse führen kann. Die besten Beispiele für die Durchsetzung ökonomisierter Universitäten sind wohl Australien und die USA. Dort haben sich so manche Bildungseinrichtungen schon längere Zeit in Jahrmärkte verwandelt. Gebäudeteile werden teuer an Plattenläden, Banken, und Fast-Food-Ketten verpachtet, um damit Geld für Forschungszwecke zu gewinnen. Hauseigene Kinos werden betrieben, Werbeplakate und Firmenlogos zieren die Wände.

### **Australien und die USA**

Der australische Staat hat sich schon längst zu einem Großteil aus der Finanzierung der Universitäten zurückgezogen. Die Folgen dieses Rückzuges aus der Verantwortung für Bildung ließen nicht lange auf sich warten. Nachdem 1998 massive Streichungen im Bildungsetat vorgenommen wurden, mussten viele Fachbereiche mit wenigen Studierenden geschlossen werden oder wurden in andere Fachbereiche integriert, oder besser gesagt aufgelassen – Grassers Orchideenstudien lassen grüßen. Vor allem bei geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen kam es zu beträchtlichen Verschlechterungen im Kursangebot, da diese Studien zu wenig Einnahmequellen aus der Privatwirtschaft lukrieren konnten oder ihnen das zumindest von den „Managern“ der Universitäten nicht zugetraut wurde. Gleichzeitig war es



kein Problem, wirtschaftsrelevante Angebote im IT-Bereich auszubauen.

## **Der „Wert“ eines Studiums**

Zusätzlich sei erwähnt, dass eine Universität, die sich selbst finanzieren muss, auch auf eine andere Einnahmequelle abseits von SponsorInnen angewiesen ist, nämlich auf Studiengebühren. In Australien werden für ein Medizinstudium immerhin Beträge jenseits der 5000 Australischen Dollar verlangt. Noch ist es in Österreich vorgesehen, die Höhe der Studiengebühren gesetzlich vorzuschreiben. Doch so ein Gesetz ist schnell abgeschafft, und der Freigabe der Studiengebühren nach Ermessen der autonomen Universität steht nichts mehr im Wege. Es gibt genügend internationale Beispiele, die diesen Weg vorzeigen. Dass es dann nicht bei den knapp 364 EURO pro Semester bleiben wird, scheint klar zu sein. Der damalige Rektor der Wirtschaftsuniversität, Hans Robert Hansen, rechnete zur Zeit der Einführung der Studiengebühren (damals noch nicht in EURO) mittelfristig mit einer Erhöhung des Rahmens der Studiengebühren auf 25.000 Schilling, der dann wohl auch voll ausgeschöpft werde. Das gilt jedoch nur bis zur vollkommenen Freigabe. Danach werden die Beiträge für manche Studienrichtungen wohl in astronomische Höhen steigen, ganz nach dem Vorbild USA.

Am Beispiel der Vereinigten Staaten kann sehr leicht beobachtet werden, dass die so genannte Ökonomisierung der Universitäten nicht nur die Studierenden betrifft. Auch die Forschung, gewissermaßen die Freiheit der Wissenschaft, leidet darunter. So gab es in den USA den Fall, dass Nike drei Universitäten die finanzielle Unterstützung entzog, nämlich Michigan, Oregon und Brown, da dortige Studierende laut Nike den Konzern wegen dessen Praktiken kritisiert hatten. Dass finanzieller Druck auf Universitäten und andere Forschungseinrichtungen ausgeübt wird, ist kein Einzelfall. Ein weiteres Beispiel ist das Kartellverfahren gegen den Software-Riesen Microsoft. Während des Prozesses lieferten zahlreiche, wohlgerne von Microsoft finanzierte Forschungsinstitute Gutachten, die nicht gerade Microsoft-kritisch ausfielen, sondern den Konzern wesentlich unterstützten.

## **Das neue Mäzenatentum**

Solche Dinge sind in den Vereinigten Staaten schon zur Normalität geworden. Auch sichern sich Konzerne Rechte über Patente, die von Universitäten „produziert“ werden, um diese direkt nutzen zu können. Oft wird den GroßspenderInnen direkter Einfluss auf die Vergabe von Forschungsgeldern innerhalb der Universität gewährt, so zum Beispiel an der University of California, Berkeley, wo dem Schweizer Großkonzern Novartis nach einer Spende von 25 Millionen Dollar das Vorschlagsrecht für zwei von fünf Sitzen im Forschungsausschuss eingeräumt wurde.

Diese Entwicklungen untergraben das Prinzip der Gemeinnützigkeit von Forschung und Wissenschaft. Die Wissenschaft und ihre Lehre sind nicht mehr frei, sondern abhängig von der Gunst ihrer SponsorInnen und GeldgeberInnen. Von Seiten der Wirtschaft werden Forschungsaufträge erteilt, die klare Ergebnisse vor Augen haben, nämlich Ergebnisse, welche die eigene Position unterstützen. Kritische Geister, die den Ruf der GroßspenderInnen schädigen könnten, werden systematisch mundtot gemacht.

Ein weiteres bekanntes Beispiel sind Forschungen zur Frage, ob gewisse Strahlungen, zum Beispiel von Hochspannungsleitungen, schädlich sind oder nicht. Obwohl in gewissen Gegenden, die sich in der Nähe solcher Leitungen befinden, die Krebsraten um ein Vielfaches höher sind, finden sich immer wieder ExpertInnen, die Gutachten abgeben, dass solche Strahlungen völlig ungefährlich seien. Andere ExpertInnen widersprechen, und so steht Gutachten gegen Gutachten. Klarerweise stellt es ein Problem dar, wenn von der Industrie bezahlte UniversitätsprofessorInnen als Sachverständige und objektive GutachterInnen in Erscheinung treten. Zumindest ein Interessenkonflikt ist hier vorprogrammiert.

## **Der Wahrheit Boden ist golden**

Aber nicht nur in solchen konkreten Fällen hat die immer stärker werdende Abhängigkeit der Universitäten von privatwirtschaftlichen GeldgeberInnen äußerst bedenkliche Auswirkungen. Wissenschaft und Forschung sollten nicht Kapitalinteressen vertre-

ten, sonder ihr politisch gesellschaftskritisches Mandat wahrnehmen. Sie sollten gemeinnützig und offen sein, das heißt allen den Zugang ermöglichen. Und vor allen Dingen sollte sie den kritischen Geist einer Gesellschaft nähren und stärken. Anstatt sich von der Objektivitätslüge zu befreien und die Stimme gegen politische Missstände zu erheben, wird die Universität umgewandelt in einen Hort von Interessenfragen. Und wenn wissenschaftliche Ergebnisse nicht der momentanen Interessenslage der GeldgeberInnen entsprechen, werden diese nach Möglichkeit unterdrückt oder verschwiegen. Wieso sollte auch eine wissenschaftliche Einrichtung gefördert werden, die nichts Besseres zu tun hat, als den/die FörderIn zu kritisieren? Man/frau beißt nicht in die Hand, von der man/frau gefüttert wird.

## **Österreich und die EU**

Trotz dieser Bedenken sind in Österreich, das sich dabei im internationalen Trend bewegt und anscheinend auch ziemlich wohl fühlt, die Weichen in diese Richtung gestellt. Durch das Universitätsgesetz 2002 ist die Richtung klar vorgegeben.

Hierzulande wurde der gebührenfreie Hochschulzugang am 15. Februar 1972 vom Nationalrat beschlossen, und zwar einstimmig. Danach stiegen die Studierendenzahlen beträchtlich an. 1972 studierten in Österreich etwa 67.000 Menschen, im Jahr 2001 waren es ca. 230.000. Dieser Entwicklung wurde am 23. November 2000 nachhaltig ein Ende gesetzt, an diesem Tag wurde der gebührenfreie Hochschulzugang per 1. Oktober 2001 wieder abgeschafft, diesmal nicht einstimmig.

Die Entwicklungen des österreichischen Bildungssystems in den letzten Jahren stehen vor allem im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Entwicklungen in der Europäischen Union, die wiederum sehr stark von GATS bestimmt sind. Auch Studiengebühren und die Universitätsautonomie sind in diesem Kontext zu sehen.

Der Trend läuft auf eine Annäherung der europäischen Hochschulsysteme zu. Die Angleichungsversuche der Hochschulsysteme in der Europäischen Union wurden in mehreren Erklärungen formuliert. Gemeinsame Rahmenbedingungen

sollen geschaffen werden. So heißt es etwa in der Sorbonne-Erklärung, die im Mai 1998 von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland unterzeichnet wurde: *„Wir verpflichten uns hiermit, uns für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern.“* Bald darauf, im Juni 1999, kam es dann zu der so genannten „Bologna Deklaration“, einer Erklärung der europäischen Bildungsminister, die an die Sorbonne-Erklärung angelehnt ist.

Dass Bildungsaustausch und eine stärkere Kooperation der europäischen Universitäten im Sinne der Vielfalt in Wissenschaft und Forschung wünschenswert sind, versteht sich von selbst, doch das scheint nicht die Hauptabsicht dieser Erklärungen zu sein. Wenn diese Papiere und besonders die darin verwendeten Begriffe und Formulierungen genauer betrachtet werden, so schlägt eindeutig die wirtschaftliche Ausrichtung durch, so z. B. in der Bologna-Deklaration: *„Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (...) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.“*

Es überrascht auch nicht, dass die Autonomie der Universitäten in diesem Papier als notwendig erachtet wird und immer wieder von der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen und Hochschulsysteme die Rede ist. Es scheint erwünscht zu sein, dass der Staat sich aus seiner Verantwortung für die Finanzierung der Universitäten immer mehr herausstiehlt und die Universitäten in den freien Markt entlassen werden. An dieser Stelle wird offensichtlich, dass sich die österreichischen Entwicklungen von einem europäischen Trend ableiten lassen.

## **Wirtschaftsfaktor Mensch**

Die wichtigste Komponente der europäischen Entwicklungen scheint tatsächlich die wirtschaftliche Umsetzbarkeit der Wissenschaft zu sein und die schnelle Rekrutierung von Bildungseliten. In einem Bericht der Europäischen Kommission heißt es:

---

*„Die durch mehr Autonomie erzielte höhere Flexibilität sollte es den Hochschulen ermöglichen, sich besser auf die neue, durch Kürzung der öffentlichen Mittel entstandene, finanzielle Situation einzustellen. Gleichzeitig sollte dadurch die Wettbewerbs- und Anpassungsfähigkeit der Hochschulen an die neuen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und die Erfordernisse des Arbeitsmarktes verbessert werden, da die dort gefragten neuen Wissensbereiche und Technologien in das Zentrum von Lehre und Forschung rücken würden.“* Effiziente Ausbildung bedeutet in einem kapitalistischen Rahmen eben schnelle Ausbildung. Dadurch kann wohl auch die Beliebtheit eines dreijährigen Grundstudiums erklärt werden, die in diesem Zusammenhang klar zu erkennen ist. Und wenn dieser Punkt nicht außer Acht gelassen wird, machen eine Elitenbildung und der daraus folgende Ausschluss von gesellschaftlichen Gruppen durchaus Sinn, da durch diese Selektion Menschen in günstigen ökonomischen und sozialen Situationen rasch ihren Bildungsweg absolvieren können, ohne viel Kosten zu verursachen. Das kann nicht oft genug betont werden. Ein gewisses Menschenbild, das sich hinter diesen bildungspolitischen Vorstellungen verbirgt, ist nicht schwierig zu zeichnen. Es bedeutet schlicht und einfach die Reduktion des Menschen auf einen Wirtschaftsfaktor. Eine Logik, die dem Kapitalismus ja nie fremd war und auch nie sein konnte, da Arbeitskraft immer schon Ware war.

## **System**

Die Entwicklungen in der Europäischen Union und somit auch in Österreich sind also auf ein System ausgerichtet, das Effizienz durch Konkurrenz erreichen möchte. Ein Wettbewerb auf dem Hochschulsektor, also ein Wettbewerb mit Bildung, ist das Ziel. Eine autonome Universität muss wie ein Betrieb funktionieren, heißt es immer wieder. Daraus ergibt sich, dass zwangsweise demokratische Strukturen hinterfragt werden, denn Betriebe werden monokratisch geführt. An Stelle von Demokratie rückt eben Effizienz. Demokratische Entscheidungsprozesse erfordern ihre Zeit. Das ist natürlich lästig. Da sei es besser, wenn die durch Demokratie schwer belasteten Studierenden von der Last der Mit-

bestimmung befreit werden, so Ministerin Gehler. Außerdem stelle Demokratie ja kein Qualitätsmerkmal dar. Was solche Aussagen, auf den größeren staatlichen Kontext projiziert, bedeuten, soll hier nicht erwähnt werden. Nur so viel, dass mit dem Hinweis auf wirtschaftliche Notwendigkeiten und Effizienzsteigerung immer öfter Autoritarismus in ehemals demokratische Institutionen Einzug hält, wenn diese nicht gleich aufgelöst werden. Deshalb gilt es, mit aller Konsequenz demokratische Strukturen zu verteidigen bzw. wieder zu erkämpfen.

---

Horst Bethge

## **Krise des Bildungssystems: Privatisierung als Ausweg?**

Das Bildungssystem in wichtigen kapitalistischen Ländern ist offensichtlich in einer tiefen Krise, sodass allerorten grundlegende Reformen diskutiert werden. Überkommene Strukturen bieten immer weniger Gewähr dafür, den Anforderungen mit Blick auf das 21. Jahrhundert und den steigenden Erwartungen der betroffenen Jugendlichen und Eltern wenigstens einigermaßen gerecht werden zu können. Seit der Französischen Revolution hat sich ein überwiegend staatlich organisiertes, steuerfinanziertes und weitgehend dem Verwertungsinteresse der Einzelkapitale entzogenes Bildungssystem herausgebildet. Es wurde einem doppelten Ziel verpflichtet: Berufliche Qualifikationen für das Individuum und die Gesellschaft zu garantieren (*bougeois*) und gleichzeitig die Staatsbürger zur Mitbestimmung und Aufklärung zu befähigen (*citoyen*). Zwar wurde – mit Ausnahme in der alten Bundesrepublik Deutschland und in Österreich – das entsprechend der damaligen Gesellschaftsstruktur dreigliedrig organisierte Bildungssystem derart reformiert, dass Einheits- und Gesamtschulsysteme an deren Stelle traten, an der staatlichen Verantwortung wurde aber weitgehend festgehalten. Das Bildungsprivileg der herrschenden Klasse schien durch die gesellschaftspolitischen sozialen Konditionen hinreichend gesichert. Die soziale Ausgleichfunktion des Bildungssystems, Stichwort Chancengleichheit, wurde postuliert und unterschiedlich weit eingelöst, wenngleich nicht für alle Kinder.

Nun aber ist diese entwickelte Struktur grundsätzlich infrage gestellt worden: Die zweite Zielvorgabe, *citoyen* zu erziehen und allgemeinbildende Elemente schon wegen der ungenau zu fixierenden Zukunft willen in den Bildungsprozess aufzunehmen, soll entfallen und dem Verwertungsinteresse geopfert werden. Das Bildungssystem soll grundsätzlich privatisiert werden, weil dann die Markt- und Konkurrenzlogik die Probleme besser lösen

könnte. So jedenfalls das immer weiter wuchernde ordnungspolitisch-ideologische Credo der Neoliberalen. Dass sich der Staat auf seine Kernaufgaben zurückziehen, dass die Staatsquote drastisch gesenkt werden müsse, dass alle gesellschaftlichen Bereiche der kapitalistischen Marktlogik und dem Konkurrenzprinzip unterworfen werden sollten und dass die öffentliche Daseinsvorsorge deshalb entstaatlicht und dereguliert und der internationalen Konkurrenz geöffnet werden müsse, entspringen nicht nur dem wirtschaftspolitischen Konzept der neoliberalen Schule aus Chicago. Sie entsprechen auch ökonomischen Interessen und sind deshalb auch Frucht der Lobbyarbeit bestimmter großer Konzerne (Global Players). Sie sind Programm neoliberaler Parteien, und auch von bestimmten sozialdemokratischen (Schröder-/Blair-Papier), grünen oder christlichen Parteien übernommen worden. Sie liegen bei den GATS-Verhandlungen international auf dem Verhandlungstisch, sind also reale und konkrete Politik. Und auch in der Bundesrepublik: Neben der öffentlichen Daseinsvorsorge in den Kommunen, dem Arbeitsmarkt, der Renten- und Gesundheitspolitik (Agenda 2010) steht zur Zeit das staatliche Bildungswesen unter besonderem Druck. Es scheint, als sei es die letzte Bastion des Sozialstaats europäischer Prägung, die jetzt sturmreif geschossen werden soll (UNESCO: „last frontier“).

Am Beispiel der Privatisierung und Marktorientierung der Hamburger Bildungspolitik, zur Zeit neoliberale Speerspitze in der BRD, sollen Probleme und Folgen näher untersucht werden.

1. Im Januar 2001 veröffentlichte die Handelskammer Hamburg eine 54seitige Studie „Hamburgs Schulen auf Leistungskurs bringen“ mit kurz- und langfristigen Forderungen auf dem Weg „zu Markt und Wettbewerb im Schulwesen“. Langfristig forderte sie die völlige Privatisierung des Schulbetriebes, mittelfristig die Ausgabe von Bildungsgutscheinen. *„Der Staat muss sich von der Bereitstellung des Schulangebots vollständig zurückziehen und sich auf seine Kernaufgabe, der Sicherung von Standards, beschränken“* (S. 49).
2. Die damals in Hamburg regierende SPD-Grünen-Koalition lehnte diesen Vorstoß der Handelskammer ab. Sie deregulierte bereits, indem sie für die Verselbständigung der Schu-



- len (Autonomie) einträten, die Grünen (GAL) traten darüber hinaus für Errichtung von Berufsbildungszentren ein. In ihrer Regierungstätigkeit hatten sie zeitgleich die Einführung von Bildungsgutscheinen als „Kita-Card“ (Ausgabe von Bildungsgutscheinen für Kindergarten-Betreuungszeit an die Eltern) bei Selbstbeteiligung, die Bezahlung der Lehr- und Lernmittel durch die Eltern und die privatwirtschaftliche Verwaltung der Polizei-, Feuerwehr und Schulgebäude eingeführt oder vorbereitet. Im Bildungsbereich war der Sportunterricht an beruflichen Schulen gestrichen und durch Ausgabe von Sportgutscheinen im Wert von 100.- DM zwecks Einlösung bei Sportvereinen oder Bodybuildern an die Schüler outgesourct worden.
3. Unmittelbar nach der Neuwahl der Bürgerschaft, die einen CDU/FDP/SCHILL- Senat hervorrief, organisierte die Handelskammer eine große internationale Fachkonferenz für PädagogInnen, Wirtschaftsvertreter und Presse. Dabei plädierten vor 400 TeilnehmerInnen englische Experten und Lobbyisten für die Privatisierung staatlicher Schulen. Hier tauchte zuerst die Überlegung auf, damit bei den beruflichen Schulen zu beginnen. In der Pressemitteilung der Handelskammer heißt es dazu: Die Handelskammer fordert vom neuen Senat *„die Prüfung der Überführung der Berufsschulen in die Trägerführung der wirtschaftlichen Selbstverwaltung“*, die Einführung eines Faches Wirtschaft in allen Schulen und die Schließung vollzeitschulischer, beruflicher Bildungsgänge (Berufsfachschulen).
  4. Bei der Regierungsbildung erhielt die FDP den Posten des Bildungsensors und damit den bundesweit einzigen FDP-Kultusminister. Bei ihm fand die Handelskammer sofort offene Ohren für ihre Vorstellungen. In der Koalitionsvereinbarung des Rechtsblocks in Hamburg heißt es deshalb auch: Die Koalition tritt für eine *„stärkere Kooperation der Schulbehörde mit den Kammern ein, um bedarfsorientierte Angebote zu entwickeln und berufsspezifisches Spezialwissen besser zu nutzen.“* Unter Bezug auf die Bund-Länder-Kommission, die zur *„Weiterentwicklung beruflicher Schulen“* (Heft 105) empfohlen hat, *„Schulen in eine eigenständige, öffentliche*

Trägerschaft zu führen“, geht die Handelskammer Hamburg einen Schritt weiter: Sie beruft sich bei ihrem Privatisierungsvorstoß auf Berufsschulen in Dänemark (Bertelsmann-Preis 1997), auf Holland, die Schweiz und die Einführung der neuen Steuerungsmodelle in Kanada und Neuseeland (vgl. Schreiben des behördlichen Kernteams zur Einführung der neuen Berufsschulstruktur in Hamburg). Angeknüpft wird an andere Maßnahmen zur Privatisierung in Hamburg, die Rot-Grün bis Ende 2001 bereits durchgeführt hatte: Privatisierungen der Gebäude bei der Feuerwehr, Privatisierung von 49% des Landesbetriebs Krankenhäuser. Die Handelskammer will zusammen mit der Handwerkskammer, dem Unternehmensverband des Groß- und Einzelhandels und Nordmetall (Metall- und Elektroindustrie) ein eigenes, privatrechtliches Institut für die Berufsschulen als GmbH gründen, dem die Berufsschulen übertragen werden, mit Gebäuden, Lehrkräften und der Zusage der Stadt, dafür alle Kosten zu übernehmen. Motto: „Wirtschaft unternimmt Berufsschule“.

5. Im Mai 2002 legte der Senat in den sogenannten „Jesteburger Beschlüssen“ in einer langen Liste fest, dass in Hamburg viele staatliche, kommunale Betriebe und Teile der Verwaltung privatisiert werden sollten. Vorher waren vom SPD/Grünen-Senat bereits Landesbank, die Mehrheit an den Hamburger Elektrizitätswerken (heute Vattenfall) verkauft worden. Nun sollen Gas- und Wasserwerke, der Rest der Krankenhäuser (51%), Luftmessdienste und Behördenteile folgen. Zu den Berufsschulen heißt es: *„Die Berufsschulen sollen in Kooperation mit Handels- und Handwerkskammer eine private Trägerschaft bekommen.“* Daraufhin schlägt die Handelskammer vor, sie durch ein zu gründendes „Mittelstandsinstitut“ übernehmen zu lassen. Ziel dieser Privatisierungen: Verschlinkung des Staates, Senkung der Staatsquote, Sanierung des Staatshaushaltes, mehr Konkurrenz und Beweglichkeit.
6. Die Handelskammer ging sofort daran, ein entsprechendes Konzept zu erarbeiten, erstmals in der ganzen BRD einen kompletten Schulbereich zu privatisieren. Das betrifft 48

berufliche Schulen mit rund 3000 Lehrkräften und 35 182 Auszubildenden und 21 253 Vollzeit-Berufsschülern in 250 Ausbildungsberufen. Der Kammervorschlag: Schließung der Fachoberschule, Verschmelzung der Wirtschafts- und technischen Gymnasien mit den allgemeinbildenden, Eindampfung der Fachschulen, „Steigerung der Innovationsgeschwindigkeit“ durch lean-management, „dauerhafte globale Finanzzuweisung des Staates an den Schulträger“ (einschließlich Tarifierhöhungen, Pensionen), „Wahrung der Kostenneutralität für die Unternehmen“, Ausbau der Schulautonomie, Finanzcontrolling, „Ausweitung des Schulsponsorings“, „zukünftiges Personal kann auf Angestelltenbasis in einem öffentlich-rechtlichen Angestelltenverhältnis beschäftigt werden“, Einrichtung einer „Stiftung Berufsschultest.“ Also: Schließung der beruflichen Vollzeitausbildung, private Trägerschaft, Organisation wie die Betriebe. Die Kammer lässt ein großes Gutachten einer Wirtschaftsberatungsfirma erstellen, wie es denn nun laufen könnte. Darin heißt es: „Setzung und Kontrolle der schulischen Inhalte/Standards gemäß den Anforderungen der Wirtschaft“ (S. 2), Erschließung zusätzlicher Ausbildungspotentiale durch andere Berufsschulzeiten, da diese als „subjektive Fehlzeiten“ betriebswirtschaftlich eingestuft werden, „Steuerung der Berufsschulen mit Hilfe eines Kennzahlensystems“ (S. 4), ständige Überprüfung und Veröffentlichung der Qualitätsüberprüfungen durch eine zu schaffende „Stiftung Schultest“, „sämtliche finanziellen Risiken werden wie bisher von der Stadt übernommen.“

7. Nun erarbeitet auch die Schulbehörde ein Konzept „Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu Berufsbildungszentren (BBZ) mit möglicher eigener Rechtsform und neuem Trägerstatus“. Darin heißt es: *„Dabei werden auch sehr weitgehende Lösungen (z.B. Überführung in eine privatrechtliche Rechtsform) nicht ausgeschlossen, wobei die Übernahme des vorhandenen Personals in seinem jeweiligen Status voraussichtlich recht komplizierte Regelungen erfordern (siehe Bahn und Post)“* (vgl. Schreiben vom 28. 8. 02).
8. Seitdem gibt es in Hamburg heftige Auseinandersetzungen:

Ablehnung dieser Pläne bei DGB, GEW, PDS, Schülerkammer, an den Berufsschulen selbst (so brachte eine Unterschriftensammlung in kurzer Zeit 4300 Protestunterschriften). Es kommt zur Gründung einer „Volksinitiative“ gegen die Privatisierung der Berufsschulen mit dem Titel „Bildung ist keine Ware“. Genutzt werden die neueingeführten Möglichkeiten, über Volksinitiative, Volksbegehren zum Volksentscheid zu kommen.

Die erste Stufe ist inzwischen erreicht: Es wurden 25 000 Unterschriften gesammelt. In der Diskussion stellte sich ein Problem heraus: Die kurzfristige Lehrerversorgung. Da nach § 123 a II des Beamtenrahmengesetzes die Versetzung des Beamten an einen privatrechtlichen Träger mit Dienstherreneigenschaften nur bei einer Stiftung möglich ist, wenn das im öffentlichen Interesse erforderlich ist, baldowerten die Juristen unter Zuhilfenahme zweier voluminöser verfassungsrechtlicher Gutachten nun ein Stiftungsmodell aus: Ein Vorstand leitet sie mit Einigungszwang und Vetorecht der Wirtschaftsvertreter, definiert als „Form kollegialer Selbststeuerung“, legitimiert durch Parlamentsbeschluss für ein Stiftungserrichtungsgesetz (vgl. Unternehmensberatung Putz + Partner, Juli 2002). Unter dem Dach des Stiftungsvorstandes operieren dann die BBZs. Start sollte der 1. 8. 04 sein. Inzwischen liegen das Stiftungserrichtungsgesetz und die Novellierung des Hamburger Schulgesetzes an 56 Stellen vor (da nun am 29. 2. 04 vorgezogene Neuwahlen stattfinden, liegen die Planungen erst einmal auf Eis – zurückgezogen sind sie aber nicht).

9. Zur Popularisierung dieses Stiftungsmodells wurde eine Unternehmensberatungsfirma beauftragt, an allen beruflichen Schulen workshops zu veranstalten: Für die Lehrer Teilnahmepflicht, dazu eingeladen die Ausbilder und Firmenchefs der jeweiligen Branche. Ergebnis: Völlige Ablehnung bei den Lehrkräften, fast völlige Ablehnung bei den Wirtschaftsvertretern. Akribisch sind die Ergebnisse von 53 workshops in einer 8seitigen Liste erfasst. Nun meldeten sich große Firmen auch in der Öffentlichkeit kritisch gegenüber den Handelskammerplänen. Da inzwischen das Volksbegehren einge-

reicht und die Auszubildenden der Bauberufe die erste Berufsschule erfolgreich besetzt hatten – am 8. 12. besetzten weitere 1800 Berufsschüler und Lehrlinge ihre Schulen und blockierten Straßenkreuzungen – wurde die CDU nervös. Die parlamentarische Beratung wurde gestoppt und ein Krisengipfel bei dem 1. Bürgermeister von Beust (CDU) mit dem FDP-Schulsenator und der Handelskammer-Spitze durchgeführt. Ergebnis: Am Stiftungsmodell wird festgehalten, kein Schulstandort aufgegeben, die BBZs werden nicht alle eingerichtet.

Dass es sich hier nicht um eine lokalpolitische Hamburgensie handelt, macht ein Blick in die Entwicklung anderer Länder deutlich. Ähnliche Forderungen erhebt der „European Round Table of Industrialists“ (ERT) schon lange als Lösung der Bildungskrise (Dem ERT gehören vier Dutzend Repräsentanten europäischer Konzerne an: u. a. von Bertelsmann, Siemens, SAP, Bayer, Hoffmann-La Roche, Telekom, Lufthansa, Thyssen-Krupp). Ähnlich ebenso die Vereinigung der Europäischen Industriellen- und Arbeitgeberverbände (UNICE). Weltweit in dieselbe Richtung auf Privatisierung drängen Weltbank, Internationaler Währungsfonds (IWF), WTO und OECD. Das Drängen ist massiv: So wurde die Kreditgewährung im Falle Argentiniens und Senegals an die Bedingung geknüpft, Schulen zu privatisieren. Große, internationale Bildungs- und Dienstleistungskonzerne haben sich zu Pressure-Groups zusammengeslossen, diesen Prozess zu beschleunigen: „Global Alliance for Transnational Education“ (GATE), „European Services Forum“ und „universitas 21“, getragen von Firmen wie Microsoft, Coca Cola, Cisco, AT+T, Hewlett Packard, IBM, Merrill Lynch, Sylvan Learning System (SLS) Educational Testing Service (ETS), Bertelsmann, Siemens, Thyssen-Krupp. Sie veranstalten Messen zum globalen Bildungsmarkt, nehmen internationale Verhandlungen im Rahmen der WTO wahr und sitzen direkt am Verhandlungstisch, wo z. B. nicht einmal die nationalen Regierungen sitzen, weil die EU-Kommission verhandelt. Die beiden amerikanischen Weltmarktführer des Bildungsmarktes, SLS und ETS sind bereits in der BRD tätig. SLS wählt schon

jetzt alle Graduierten-StudentInnen aus und ETS führt die OECD-PISA-Vergleiche durch.

Sie alle, auch die Handelskammer Hamburg, sind die miteinander verflochtenen Akteure zur Etablierung eines globalen „Bildungsmarktes“, der große Profite verspricht: Fachleute schätzen ihn auf 27 – 30 Billionen Dollar jährlich. Die OECD – Länder geben schon Mitte der 90er Jahre 5,9 % des Bruttoinlandsprodukts für Bildung aus, zumeist von Seiten des Staates. Der „Bildungsmarkt“ hat zudem den Vorteil, antizyklisch zu sein. In der Rezession wachsen die Ausgaben für Bildung, sowohl die privaten wie die staatlichen. Arbeitslose werden umgeschult, Arbeitnehmer bilden sich verstärkt auf eigene Kosten fort in der Hoffnung, so der befürchteten Arbeitslosigkeit so entgehen, Eltern ordern mehr Nachhilfe und sind bereit, Schulbücher selber zu bezahlen in der Erwartung, dass ihre Sprösslinge durch höhere Qualifikation bessere Chancen bei der Lehrstellensuche haben, Frauen müssen dazuverdienen, weshalb sie die Kosten für einen Kita-Platz eher zu schlucken bereit sind. Außerdem weisen die Aktien der Bildungskonzerne ständig hohe Rendite an den Börsen auf. Da im Zuge der Diskussion um die „Wissengesellschaft“ und der wachsenden Bedeutung des „Humankapitals“ der Bildungssektor weltweit an Bedeutung gewinnt und wachsende Bildungsinvestitionen erwarten lässt, stimuliert der größer werdende Kuchen den Appetit. Die Frage ist dabei natürlich, ob die von der Allgemeinheit durch Steuern aufgebrachtten Kosten auch noch diese Profite tragen müssen.

Da das Bildungswesen in Europa durch staatliche und/oder gesetzliche Qualitäts- und Zertifizierungsnormen reglementiert und steuerfinanziert ist, steht es im Fadenkreuz der Bildungskonzerne. Für neoliberale Wirtschaftsideologen (vor allem der Chicagoer Schule) und den internationalen Konzernen ist es in der Tat ein Hemmnis. Sie betrachten staatliche Normen als Handelshemmnis und bezeichnen die staatliche Finanzierung der staatlichen Schule als unerlaubte Subvention, immerhin werden 80 % der Bildungsausgaben in den OECD-Ländern vom Staat getätigt und für Schulen ausgegeben. Dies wollen sie nicht abschaffen – da sie ja selber an die Töpfe wollen –, sondern für private Anbieter öffnen. Da die politisch gewollte Ausmagerung der öffentli-

chen Haushalte einerseits, ausgebliebene zeitgemäße Bildungsreformen andererseits zur Unterfinanzierung und Veralterung und Verkrustung des Bildungssystems geführt haben, weshalb das staatliche Bildungswesen ja auch immer stärker in die Kritik geraten ist, scheint der Zeitpunkt günstig, jetzt zu seiner Abschaffung zu schreiten und einen privaten Neubau zu starten. Das gilt auch für die BRD und auch für Hamburg.

Dabei verfolgen sie parallel fünf strategische Ansätze zur Privatisierung des Bildungswesens gleichzeitig:

- Sponsoring von Pilotprojekten und Aufbau von Netzwerken so geförderter Musterschulen (Netzwerk innovativer Schulen, Bertelsmann), wobei Nischen und Versäumnisse der staatlichen Schulpolitik genutzt werden. Demonstriert soll werden, dass privat besser sei.
- Public-Private-Partnership (PPP), das heißt ein schrittweises Eindringen in die staatliche Verantwortung mit dem Ziel, auch die staatlichen Anteile nach und nach übernehmen und den Staat ganz ersetzen zu können. Dabei werden alle Zwischenschritte kreativ und mit langem Atem beschritten, sei es, dass man mit den vorhandenen Lehrkräften erst einmal weiterarbeitet, sei es, dass man sich die staatliche Finanzierung als Sockel erhält. (Beispiele: berufliche Schulen in Hamburg, Gebäudemanagement, Sponsoring, Schulen ans Netz)
- Abbau des individuellen Rechtsanspruchs auf Bildung (Menschen- und Grundrecht), zuerst Koppelung an deren Bezahlbarkeit, dann private Zuzahlung, zum Schluss: Ersetzung durch das Handelsgut Bildung. Bildung wird zur Ware, Ausbildung zum Kostenfaktor, Schul- und Hochschulorganisation erfolgen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien (Ökonomisierung, Kosten- und Leistungsrechnung mit Benchmarks), die PädagogInnenarbeit wird taylorisiert, Outputsteuerung des Bildungssystems.
- Schrittweise Beseitigung der als Handelshemmnis bezeichneten nationalen Regelungen durch Handelsabkommen, Gesetze und Verordnungen, vor allem über Zertifikate, Zulassungsverfahren, Standards, Lehrpläne – und zwar weltweit. Regulation erfolgt nur durch den Markt. Da wird auch mal

nachgeholfen, indem den Staaten erpresserische Auflagen erteilt werden (Beispiel: Kreditvergabe nur unter der Maßgabe, Gehälter zu senken oder das Bildungswesen zu privatisieren).

- Schrittweise Atomisierung des staatlich regulierten Bildungswesens, indem es in kleinere, selbständig agierende Einheiten zerlegt wird. Deren personelle und finanzielle Ausstattung zur Administration (Finanz- und Personalverwaltung), Fortbildung, Evaluation, Programmentwicklung und Perspektivplanung wird bewusst klein gehalten. Einmal aus Kostensparnisgründen (Selbstverwaltung des Mangels), zum anderen auch, um Outsourcing zu erleichtern. Das heißt, dass Fortbildung, Programmentwicklung und Planung an aushängige und (private) Institute ausgelagert werden kann, die Administration an dafür besser ausgebildete Fachleute vergeben und die Evaluation an Testfirmen oder Zertifizierungsagenturen verlagert wird. Die vielfach geforderte größere pädagogische Autonomie wird in eine administrative Autonomie umgebogen – und somit reif als Einfallstor für Privatisierungen. Das zeigen Erfahrungen aus USA, England und z. T. Berlin.

Mit riesigem argumentativem Aufwand wird der Öffentlichkeit suggeriert, dass privat besser, dass staatlich reguliert unfähig, verbürokratisiert oder überholt sei. Die Implosion des realsozialistischen Gesellschaftsmodells scheint ebenso diese Position zu stützen wie die tägliche Alltagserfahrung vieler BürgerInnen mit Ämtern und Behörden. Negative Folgen von radikaler Vermarktlichung und Konkurrenz wie bei dem nordamerikanischen Strom-Blackout, den Unfällen der Londoner U-Bahn, dem Zusammenbruch der kalifornischen Energieversorgung oder der unsozialen Polarisierung des privatisierten Bildungswesens in Neuseeland, Ontario, Chile und einzelnen Gegenden in den USA werden ebenso ausgeblendet wie die negativen Privatisierungsfolgen in deutschen Kommunen, bei Bahn und Post und Telekom. Dass privat Profit für Einige bedeutet, geht im neoliberalen Mainstream in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft sowieso unter, wird akribisch eliminiert. Denn die Privatisierung des Bildungswesens, auch bei uns, erfolgt nicht isoliert, sondern



eingebettet in genau dieselbe Politik in anderen Bereichen der öffentlichen Daseinsvorsorge (Gesundheit, Kultur, Altersversorgung), Infrastruktur (Verkehr, Kommunikation) und des Sozialstaates (Agenda 2010, Hartz I – IV). Mittlerweile liegen international zahllose Beispiele vor, dass privat eben nicht besser ist, auch nicht im Bildungswesen, sondern die soziale Ausgrenzung forciert und vor allem den Reichen nützt.

Bei den neoliberalen Ideologen kann man nachlesen, dass es ihnen bewusst um ein anderes Ordnungsmodell aus ökonomischen Interessen geht: Das Kapital sucht mehr und weitere Verwertungsfelder. Für den Bildungsbereich bedeutet dies die Korrektur, die Rückgängigmachung erkämpfter Fortschritte, denn sie werden zu recht als Hemmnisse betrachtet, Kapitalinteressen auszuweiten. Es war eine Errungenschaft der Französischen Revolution, die Volksbildung weitgehend der Konkurrenz der Einzelkapitale zu entziehen und gesamtstaatlich zu organisieren und damit der bourgeoisen Verwertbarkeit von Bildung die der Emanzipation der Individuen (Recht auf Bildung) und der Gesellschaft (Citoyen, staatsbürgerliche politische Bildung) hinzuzufügen, um die Grundlagen für demokratische Mitbestimmung zu schaffen. Erhart Cromme (Thyssen-Mannesmann, Mitglied der ERT) erwartet von der Privatisierung und der Öffnung des Bildungsmarktes, dass *„damit die Kultur der Faulheit, die das Europäische Bildungssystem eingesogen hat“*, beendet werden könnte. Zurichtung auf den Standortwettbewerb als Bildungsziel zur verbesserten Verwertung des Kapitals?

Damit wäre die Autonomie des Pädagogischen aufgehoben, wäre der aufklärerische Bildungsbegriff, dass allen SchülerInnen alles und das ganzheitlich gelehrt (Comenius) wird, dass um der Emanzipation wegen die selbsttätige Aneignung der Welt und die Stärkung der Person Bildungsziele seien, auf das kurzfristig verwertbare Maß reduziert.

Diese Trends werden in letzter Zeit durch internationale Entwicklungen erheblich beschleunigt. Da ist einmal der sich entwickelnde neue Regierungsstil, genannt „New Governance“: Steuerung durch normsetzende Vergleiche und „Publiv-Private-Partnership (PPP)“ in allen Bereichen. Anhand internationaler Indikatoren werden fundierte Vergleiche angestellt, Ranking- und

Benchmarking-Listen aufgestellt und mit großem Presse- und Propagandarummel öffentlich gemacht. Wer ist der Beste, der Billigste, der Erfolgreichste? Privat oder öffentlich oder PPP? Gesteuert wird nur noch durch allgemeine Zielvorgaben, und mit Hilfe der Öffentlichkeit wird ein Angleichungsdruck erzeugt, dem sich kein Regierender auf Dauer entziehen kann, sei es, dass er in großen, zusätzlichen Begründungszwang gerät, sei es, dass er die Angleichung von sich aus vornimmt. Diese Governance-Methode ist effektiver, billiger, weil nicht mehr der mühselige Weg über Rechtsangleichung gegangen werden muss. Die EU hat dies auf dem Lissaboner Gipfel 2001 zur offiziellen Steuerungsmethode erhoben. Die OECD arbeitet schon seit langem nach normsetzenden Vergleichen. Im Bildungsbereich kann man an den PISA-Untersuchungen ablesen, wie es wirkt und welche Ambivalenz dem innewohnt. Daran wird auch deutlich, dass es auf die zu vergleichenden Indikatoren ankommt, und die Frage, wie die Vergleiche abgesetzt sind, aus deren Permanenz sich dann Normen ergeben. Das setzt zu vergleichende, quantifizierbare, internationale Standards voraus, Kennziffern. Im Bildungsbereich versucht die OECD sie schon seit Jahren zu entwickeln. In der BRD fehlen sie weitgehend, weshalb sich die KMK jetzt verstärkt und fieberhaft um nationale Bildungsstandards bemüht. Werden sie so angelegt, wie die jetzt vorgelegten ersten nationalen Standards in Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen, sind sie, weil nicht Prozesse erfassend und als Selbstevaluation ausgerichtet, nur als Grundlage für Kennziffern und eine Kosten- und Leistungsrechnung geeignet. Damit wären soziale und pädagogische, vielschichtige und langandauernde Prozesse von der Seite her für kurzfristige, betriebswirtschaftliche Steuerung geöffnet. Die Autonomie des Pädagogischen wäre der Ökonomie ausgeliefert.

Noch drastischer würden sich die Vorgaben auswirken, die von dem neuen GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services) drohen. Schon im ersten, 1994/95 im Rahmen der World Trade Organisation (WTO) abgeschlossenen GATS-Abkommen sind Wasser, Gesundheit, Bildung, Kultur, Umweltschutz, Infrastruktur, Verkehr als Waren definiert. GATS basiert auf drei Prinzipien: Meistbegünstigung (Artikel II), Inländerbe-

handlung (Artikel XVII) und Irreversionabilität (einmal eingegangene Marktöffnung kann nicht mehr rückgängig gemacht werden). Das heißt, dass in- und ausländischen Personen und Firmen die gleichen Rechte und Möglichkeiten für Dienstleistungserbringung zugestanden werden soll. Staatlicherseits dürfen keine Handelshemmnisse mehr bestehen und nicht nachträglich eingeführt werden. Da staatliche Finanzierung als Subvention und Gesetze und Normen als Handelshemmnis eingestuft werden, dürfen staatliche Schulen allenfalls neben privaten mit gleicher Subvention bestehen. Neue Abkommen dürfen nur in Richtung weiterer Liberalisierung abgeschlossen werden. Die 1994 von der EU noch reklamierten Vorbehalte nach Artikel XXIX, dass das traditionell europäische, staatliche Schul- und Bildungswesen vorerst noch staatlich, quasi als Monopol, organisiert werden kann (Präambel, Absatz 4), gilt nur für 10 Jahre und läuft 2004 aus. Die EU hatte seinerzeit auch die sehr weitgehende Verpflichtung übernommen, im primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich Privatdienstleistern freien Marktzugang und gleiche Behandlung zukommen zu lassen – auch aus dem Ausland. Dagegen ist seinerzeit von der EU noch keine Verpflichtung übernommen worden, bei „anderen Bildungsdienstleistungen“ (das sind Bildungsvermittlungen – education agency services – und Leistungsüberprüfungsdiensten – education testing services) Liberalisierungen vorzunehmen. Nun liegen in der aktuellen Verhandlungsrunde gerade hier Forderungen der USA, Neuseelands und Australiens an die EU vor. Die Bund/Länder-Kommission hat dieser verlangten Öffnung bereits am 10. 10. 2002 zugestimmt. Das heißt also, dass im Hochschul- und Berufsbildungsbereich und bei Testinstituten die internationalen Bildungskonzerne direkt vor der Tür stehen, die ihnen durch GATS geöffnet werden könnten. Schon haben ETS und SLS in den verschiedenen Regionen Zweigstellen eröffnet.

Bisher sind die GATS-Bestimmungen in einem anderen wichtigen Punkt widersprüchlich. Einerseits müssen öffentliche Dienste, sobald private Träger neben der öffentlichen Hand tätig sind, der Liberalisierung geöffnet werden. Andererseits dürfen sie zur Befriedigung grundlegender gesellschaftlicher Bedürfnisse durch nationale handelsbezogene Maßnahmen geschützt wer-

den (Hoheitsklausel). Für die BRD besteht deshalb die Befürchtung, dass das staatliche Bildungswesen für private ausländische Anbieter geöffnet werden muss, da es neben staatlichen Hochschulen und Schulen bereits private gibt.

Deshalb hat auch der Deutsche Bundestag seinerzeit (vgl. Schlussbericht Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft) Anfang 2003 gefordert, dass die GATS-Verhandlungen „zu einer Klarstellung des Begriffs „in Ausübung hoheitlicher Gewalt erbrachte Dienstleistungen“ genutzt werden“ und dass die „wahrgenommene öffentliche Aufsicht über das Bildungswesen inklusive aller Fragen, die die Qualitätssicherung betreffen“ von GATS ausgenommen werden (Artikel II). Ähnlich äußerte sich zuvor die Bund/Länder-Kommission. Die EU, die bei GATS verhandelt, während die Bundesregierung nicht mit am Verhandlungstisch sitzt, hat sich bis jetzt noch nicht dazu durchgerungen, verhandelt aber lustig weiter – und das im Verborgenen. Denn die Verhandlungen finden strikt hinter verschlossenen Türen statt, und zwar unter direkter Beteiligung der internationalen Konzerne.

Deshalb ist die Gefahr groß, dass dabei nach dem Motto verfahren wird: Liberalisierst du deinen Finanzmarkt weiter, liberalisiere ich meinen Wassermarkt, willst du deine Agrarsubventionen behalten, dann öffne gefälligst den Bildungsmarkt. Welcher Sprengstoff in solchem Vorgehen steckt, ist gerade wieder an den geplatzen WTO-Verhandlungen in Cancun deutlich geworden. Da die EU deutlich gemacht hat, dass sie über das Bildungswesen verhandeln will, ist die Gefahr größer geworden. Jedenfalls haben die Bildungsinternationale (der die GEW angehört) und die Gewerkschaftsvertreter bei den Verhandlungen in Cancun erneut gefordert, Bildung generell aus GATS herauszunehmen. Bildung sei keine Ware, sondern ein Menschenrecht. Wie berechtigt diese Forderung ist, zeigt die Äußerung des Chefs von Merrill Lynch deutlich, der prognostizierte, dass es in zehn Jahren weltweit kein staatliches Bildungswesen mehr geben werde.

Selbst im Bundestag ist allenfalls relativ magere Unterstützung für die gewerkschaftliche Forderung nach Herausnahme der Bildung aus GATS zu finden. In der Debatte am 16. 1. 03 erklärte Ulla Burchardt für die SPD, dass private Anbieter aber

auch zur Chancengleichheit und zu hohen Qualitätsstandards verpflichtet werden müssten. Sie warnte vor „Qualitätsdumping“. Die CDU befürchtet, dass ausländische Anbieter Subventionsansprüche geltend machen. Thomas Pachel (CDU) am 4. 7. 03 in einer Presseerklärung: *„Die öffentliche Aufsicht...ist bewährt und muss daher aufrechterhalten bleiben..... Wir sagen ja zur Liberalisierung, wenn gleichzeitig und in gleicher Intensität andere Länder umgekehrt ihren eigenen Bildungsmarkt ebenfalls öffnen.“* Die FDP plädierte für *„Qualitätsverbesserung – nicht Artenschutz“* und Bündnis 90/Die Grünen erklären, *„dass Bildung keine Ware wie andere sei“* – und sprechen sich *„grundsätzlich für die Öffnung des Bildungssektors auch für internationale Anbieter“* aus. Lediglich die PDS, aber die hat ja nur zwei Abgeordnete, forderte die Herausnahme von Bildung und Gesundheit aus GATS.

Beobachter und Teilnehmer der jüngsten WTO – Runde in Cancun berichten zwar, dass GATS dort keine große Rolle gespielt habe. Aber: *„In der derzeitigen GATS- Verhandlungsrunde stehen die Einschränkungen des Geltungsbereichs der GATS-Regeln zur Disposition“* (Prof. Scherrer, Kassel, GEW-Gutachter). Zunächst zielen die Forderungen nach Marktöffnung *„auf eine Aufhebung der staatlichen Verantwortung für das Hochschulwesen ab.“* Da die EU kurz vor Ende der vereinbarten Frist an die USA die Marktöffnung im Bereich privat finanzierter höherer Bildungsdienstleistungen gefordert hat, hat sie *„Verhandlungsbereitschaft für den Bildungsbereich bekundet. Dennoch versuchte die EU-Kommission“* (sie verhandelt bei GATS bekanntlich, nicht die nationalen Regierungen), *„in der Öffentlichkeit Entwarnung zu signalisieren.“* ..... *Das in Deutschland federführende Bundeswirtschaftsministerium spielte ebenso die Bedeutung der Aufstellung dieser Forderung herunter.“*

Im Gegenzug haben 19 Staaten Marktöffnungsforderungen an die EU gestellt, auch dort, wo die EU bisher keine Marktöffnungsverpflichtungen übernommen hat: In der höheren Bildung und Erwachsenenbildung, speziell bei Bildungstest-Dienstleistungen, bei der Behandlung von Zweigstellen von ausländischen Bildungsfirmen (es geht um deren gleiche Behandlung wie bei Inländern) und bei Subventionen (dazu ist wichtig zu wissen, dass Steuerfinanzierung als staatliche Subvention im Sinne von GATS

gewertet wird). Das heißt im Klartext: Der öffentliche Sektor des Bildungswesens soll breit geöffnet werden, Tochtergesellschaften ausländischer Bildungskonzerne sollen Inländern gleichgestellt und an der staatlichen Finanzierung beteiligt werden können. Prof. Scherrer betonte, dass die Gefahr bestehe, dass in Zukunft ein privater Anbieter unter Berufung auf GATS gegen z. B. öffentlich geförderte Studiengänge vorgehen und Gleichbehandlung einfordern könnte. Insbesondere die USA verlangen darüber hinaus, dass die Einschränkungen für Tochtergesellschaften aufgehoben werden. Die EU wird außerdem aufgefordert, genauer zu definieren, was sie unter „öffentlichen Aufgaben“ im Bildungsbe-  
 reich verstehe, was insofern bedeutsam ist, als die EU bisher z. B. Lehrtätigkeit nicht in ihrer 1994 zu Protokoll gegebenen Liste öffentlicher Aufgaben aufgeführt hat. Die später der EU beigetretenen Staaten wie Schweden, Finnland und Österreich werden aufgefordert, ihre Marktöffnung der weitergehenden der „alten“ EU anzugleichen. Letztendlich wird von der EU verlangt, den 1994 eingetragenen Liberalisierungsvorbehalt, staatliche Subventionen nur EU – Bürgern zukommen zu lassen, aufzugeben. Hier wäre ein GATS-konformer Ausweg, die öffentliche Finanzierung von der Subventionierung der Bildungseinrichtung auf die von Studierenden und Lernenden z. B. durch Bildungsgutscheine umzulenken. Vielleicht ist das der Grund für dessen Beliebtheit bei Neoliberalen aller Couleur. Prof. Scherrer sieht *„weitere Zugeständnisse der EU im Bildungsbereich nicht ausgeschlossen.“* (alle Zitate aus dem Referat von Prof. Scherrer vor der „Rosa-Luxemburg-Stiftung“ in Berlin 27. 9. 03).

Primär steht also die staatliche Verantwortung für die Hochschulen zur Disposition, sekundär aber mehr. Die Hamburger Politik ist deshalb so gefährlich, weil sie wie eine Vorwegnahme des neuen GATS-Abkommens wirkt. Die Hauptgefahr liegt nämlich darin, dass ein ganzer Bildungsbereich dem ausschließlichen Verwertungsinteresse des Kapitals ohne jegliche gesellschaftliche Kontrolle ausgeliefert wird. Das Hamburger Beispiel zeigt aber auch, was getan werden kann, was an riesiger, vielfältiger Kraftanstrengung getan werden muss, um wenigstens die Entwicklung wieder offen zu halten. Wer sich, wie die Linke, für die Aufhebung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen

(Überwindung des Kapitalismus), für eine Teilhabe aller an der Gestaltung der Verhältnisse (Emanzipation aller), für eine Beendigung des Raubbaus an der Natur (Nachhaltigkeit) einsetzt, muss sich für die Realisierung der Menschenrechte für alle einsetzen wie sie im UN-Menschenrechtssystem formuliert sind (universelle Geltung, ungeteilt, der politisch-individuellen, der sozial-kulturellen und der Rechte der Völker auf Frieden und Entwicklung). Dazu gehört das Recht auf Bildung, Gesundheit etc., die den Individuen von Staats wegen, d.h. von der Gesellschaft, garantiert werden müssen.

Die Menschenrechte materialisieren sich maßgeblich durch Teilhabe und Verfügung über die Wertschöpfung. Darum geht es immer auch darum, dass immer mehr Menschen an dem Ergebnis der Wertschöpfung beteiligt werden – und sich auch beteiligen können. Der Kampf um die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung hat also einen Doppelcharakter: Befähigung zur Emanzipation und zur Teilnahme an diesen Auseinandersetzungen und zweitens zur Qualifizierung für den Wertschöpfungsprozess.

In der Wertschöpfungskette „Grund/Boden, Werkzeuge, Rohstoffe, Kapital und Arbeit“ gewinnt der Faktor Arbeit – beschleunigt durch die Computerisierung – zunehmend größeres Gewicht (ohne dass die materielle Basis und das Eigentumsregime aufgehoben wären). Bezeichnungen wie „Humankapital“ (OECD, Deutsche Bank, Weltbank) oder „kulturelles Kapital“ (Bourdieu) deuten das an.

Das größere Gewicht des „kulturellen Kapitals“ erfordert ein anderes Bildungssystem, das breiter angelegt, das mehr Kreativität, Flexibilität, Selbständigkeit der Subjekte fördert, die allgemeiner gebildet, nachhaltiger politisch und ökologisch handelnd, lebenslang lernend auf neue Emanzipations- und Qualifikationsanforderungen reagieren können. Ein solches Bildungssystem kann nur ein gesamtgesellschaftlich-staatlich reguliertes sein, weil es dieses von der Konkurrenz der Einzelkapitale weitgehend freihält, den Staatsbürger als „citoyen“ und damit Kontrolleur und Mitentscheider im Auge behält und nicht auf den „bourgeois“ als Produzenten und Konsumenten reduziert. Und soll die Investition von mehr personellen und finanziellen Ressourcen der Gesell-

schaft sichern. Wir brauchen also einen Ausbau des Sozialstaats, des Bildungswesens – nicht den Umbau, den Rückbau auf kurzfristige Verwertungsinteressen, die die allgemeinbildenden Anteile betriebswirtschaftlichem Kalkül opfern. Die Definition der Berufsschulzeit als „subjektive Fehlzeit“ spricht hier Bände!

Das Kapital dagegen ist an Subjekten mit schnell vermarktbareren Qualifikationen interessiert, die wenig kosten. Weshalb es zwar auch auf Veränderungen im Bildungssystem setzt, um es in seinem Sinne effizienter, also kostensparender zu machen, aber am Bildungsprivileg mit Klauen und Zähnen festhält (höchste Förderung für wenige – Elitebildung – elementare Grundbildung und Sozialarbeit für den Rest – to cool out the kids): bessere und frühere Auslese in der frühkindlichen Bildung, Elitebildung einerseits, Sozialpädagogik und Warteschleifen für den Rest, Privatisierung der weiterführenden und beruflichen Schulen und der Hochschulen (oder Konkurrenz zwischen privat und staatlich) um den Einfluss des führenden Kapitals zu verstärken.

Parallel dazu und damit verschränkt, drängt das „shareholder“ orientierte Kapital wegen seiner Verwertungs- und Akkumulationsschwierigkeiten auf die Erschließung zusätzlicher, bisher überwiegend verschlossener Märkte: Einmal auf die seit der Französischen Revolution der kapitalistischen Verwertung bisher weitgehend entzogenen Bereiche staatlicher Daseinsvorsorge in den entwickelten kapitalistischen Ländern (USA, EU), wie Gesundheit, Bildung, Infrastruktur, aber auch auf den staatlich regulierten öffentlichen Sektor (Bildung) in den Entwicklungsländern. Deshalb drängen große Konzerne auf die Deregulierung der staatlichen Daseinsvorsorge durch die „General Agreement on Trade in Services“ (GATS)-Verhandlungen im Rahmen des WTO.

Die Schritte dazu sind überall: Deregulierung, d.h. neue, nicht-staatliche Rechtsformen, cost-sharing, public-private-partnership, neue Steuerung durch normsetzende Vergleiche, Ranking und Konkurrenz. Schwarzgelb und rotgrün sind sich in der Umsetzung dieses Prinzips einig, nicht unerhebliche Differenzen gibt es aber über die Frage, ob alle Individuen von Natur aus marktfähig sind oder erst marktfähig gemacht werden müssen und ggf. auch eine „zweite Chance“ erhalten sollen.

Die Gewerkschaften, die Linken müssen im Interesse ihrer



---

Mitglieder am Ziel, die Menschenrechte für alle weltweit zu realisieren, festhalten. Die staatliche Regulierung von Daseinsvorsorge, gerade auch der Bildung – und zwar einer breiten, allgemeinen Bildung –, der Ausbau des Sozialstaats sind bessere Voraussetzungen für kollektives Handeln und Emanzipation und gesamtgesellschaftliche Lösungen. Der breite Bildungsbegriff (alles für alle, und das ganz) ist ebenso offensiv einzubringen wie ein breiter Begriff von sozialer Sicherheit. Der Deregulierung ist die Demokratisierung entgegenzusetzen, es geht also um eine andere Richtung der Reformen und ein Zurückdrängen der Kapitaldominanz als notwendiger Schritt zur Überwindung des neoliberalen kapitalistischen Systems. Darum ist die Überschrift der Hamburger Volksinitiative gegen die Privatisierung der beruflichen Bildung „Bildung ist keine Ware“ und die Verhinderung der Privatisierung der Hamburger Berufsschulen vor Ort ein Knotenpunkt, den Zugriff des Kapitals auf die staatlichen Schulen abzuwehren. Darum ist die Etablierung des beim II. Europäischen Sozialforums gegründeten „Netzwerks gegen die Ökonomisierung des Bildungssystems“ so wichtig. Damit sich diese durchsetzt, bedarf es allerdings auch einer genaueren Beschreibung dessen, wofür wir kämpfen, wofür denn die Linke sich einsetzt : eine andere Bildung ist möglich.

## **Finnland – wirklich ein Vorzeigeland?**

Seit Finnland in der Pisa Studie ganz an der Spitze liegt und gute Noten in den internationalen Medien bekommen hat, wird es jetzt in vielen Ländern als Vorbild gesehen.

Der gegenwärtige Alltag der finnischen schulischen Ausbildung sieht aber überhaupt nicht so rosig aus. Bei der Studie hat man ganz offensichtlich die Früchte der Schul- und Ausbildungssituation der späten achtziger und frühen neunziger Jahre geerntet. Zu dieser Zeit war das nordische Wohlfahrtsmodell in Finnland mehr oder weniger auf dem Höhepunkt: Es gab ein ziemlich dichtes Schul- und Kindergartennetz und Kinder und Jugendliche hatten keinen langen Schulweg. Es gab Bibliotheken und Ärztstationen in jedem größeren Ort.

Man hätte dieses Modell noch weiter ausbauen können, aber Finnlands Mitgliedschaft in der Monetären Union (EMU) hat das endgültig und ganz brutal verhindert. Finnland wurde EU-Musterschüler und hat superschnell die EMU-Kriterien erfüllt. Es wurde knallhart im Staatsbudget geschnitten – getroffen wurde der öffentliche Dienst, in erster Linie das Gesundheits- und Sozialwesen.

Obwohl Schweden, im Gegensatz zu Dänemark, keine Ausnahme von der Monetären Union im Maastricht Vertrag bekommen hatte, hat Schweden, aufgrund des politischen Drucks und der aufgeklärten Bürger, sich nicht der Währungsunion angeschlossen. In Schweden musste man deshalb nicht so dramatische Eingriffe im öffentlichen Dienst vornehmen wie in Finnland. Dazu einige Vergleiche:

Im Jahre 1992 wurden in Finnland 9,1% des BNP für das Gesundheitswesen verwendet – Schweden verwendete 8,8%. Im Jahre 1998 lag der Anteil in Finnland auf nur noch 6,9% – in Schweden dagegen wurden weiterhin 8,4% aufgewendet. Laut Eurostat lag Finnland, was die Sozialausgaben betrifft, im Jahre 1994 auf dem zweiten Platz in Europa – Schweden auf dem ers-

ten. Im Jahre 1998 lag Schweden weiterhin auf dem ersten Platz – Finnland aber war auf den neunten Platz abgerutscht.

Besonders hart betroffen von dieser Tendenz sind vor allem kleinere Kommunen, in denen die Kürzungen der Staatsgelder dazu geführt haben, dass Schulen, Ärztestationen, Bibliotheken und später Banken und Lebensmittelläden geschlossen wurden. Die Verschlechterung der Lebensbedingungen hat die Flucht in die Wachstumsregionen der größeren Städte stimuliert. Natürlich werden dort Kindern und Jugendlichen noch verhältnismäßig gute Ausbildungsmöglichkeiten geboten, aber wie hat sich die Lebensqualität verändert? Kleinere Wohnungen, das eigene Haus wurde aufgegeben, Kinder haben Heimat und Spielkameraden verloren, Scheidungen, die engsten Verwandten sind in weiter Ferne, im schlimmsten Fall droht Arbeitslosigkeit usw.

In den letzten Jahren werden zunehmend vor allem Jugendlichen und Frauen, auch bestausgebildeten, keine festen Anstellungen mehr angeboten, sondern Projektarbeit und zeitgebundene Arbeitsplätze. Die Jugendlichen haben keine Möglichkeit, in geborgenen Verhältnissen ihre Zukunft zu planen, und Frauen, die ständige Sorgen um den Arbeitsplatz haben müssen, bringen Stress mit nach Hause. Es gibt in Finnland kaum mehr eine Familie, die nicht von Arbeitslosigkeit betroffen ist.

Und nach und nach wird auch das Schulwesen vom Sparfanatismus der Regierung betroffen. Derzeit steht auf dem Spar-Programm die Einführung höherer Klassenschülerzahlen und weniger Stützunterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Man beschneidet auch den kursusgebundenen Unterricht in der Oberstufe des Gymnasiums. Das bedeutet, dass Lehrer weniger Stunden haben und natürlich auch weniger verdienen. Manche Stunden-Lehrer müssen in zwei oder sogar drei Schulen unterrichten, um genug Geld zu verdienen, und das bleibt nicht ohne Folgen auf die Qualität des Unterrichts und das Engagement der Lehrer für die Probleme einzelner Schüler.

Auch für Studierende verschärfen sich die Verhältnisse. Das Studium soll schneller vor sich gehen und gleichzeitig wird auch von der Kürzung der Studienbeihilfen gesprochen. Das alles führt zu einem bösen Zirkel. Wenn man schnell studieren muss, kann man nicht gleichzeitig Geld verdienen und ist ganz

von der jetzt schon unzureichenden Studienbeihilfe abhängig. Wenn die noch gekürzt wird, muss man, um das Studium abschließen zu können, eine Studien-Anleihe aufnehmen. Wie soll man die aber zurückbezahlen, wenn keine feste Anstellung in Sicht ist?

Wenn so mit der Zeit die Lehrer überfordert werden und sich die Qualität des Unterrichts nicht mehr aufrecht erhalten lässt, wächst der Druck, Privatschulen, Privathochschulen und Privatuniversitäten einzuführen, Institutionen, die wahrscheinlich vom Wirtschaftsleben gesponsert werden, was wiederum eine große Einflussnahme auf den Unterricht zur Folge haben wird. Jugendliche werden zu kurzen einseitigen Studien zum Zweck der Gewinnmaximierung geführt. Zeit, um ein holistisches Weltbild zu entwickeln und eine Basis für das aufgeklärte Dasein als verantwortungsbewusste Mitbürger aufzubauen, wird es nicht mehr geben.

Die heutige Situation ist insofern sehr gefährlich, weil sie den Politikern noch mehr Möglichkeiten bietet, geldsparende Eingriffe in das Arbeitsrecht zu machen, angeblich um die Arbeitsplätze zu bewahren. Dieser Eingriff bietet den Arbeitgebern Möglichkeiten, noch mehr schlecht bezahlte Kurzarbeitsplätze einzuführen und die Gehälter herunterzudrücken. Das alles ist möglich, weil die Leute Angst haben, auch das Wenige zu verlieren, was noch verblieben ist.

Anfang Dezember 2003 hat Finnlands Staatsminister Matti Vanhanen offen von mehr Niedriglohn-Arbeitsplätzen als Teil des wirtschaftlichen Zuwachses gesprochen. Laut Vanhanen müssen die Finnen auf das China- und Indiensyndrom eine Antwort finden und akzeptieren, dass in Zukunft das wirtschaftliche Wachstum in erster Linie beim öffentlichen Dienst gesucht wird. Er will also ein Zukunftsmodell aufbauen, bei dem Frauen, die in der Mehrzahl im öffentlichen Dienst tätig sind, für weniger Geld mehr arbeiten.

Gleichzeitig werden finnische Unternehmen ins Ausland verkauft und finnische Firmen, die noch existieren, verlegen ihre Zentralen ins Ausland. Der Gewinn der Unternehmen wird der Inlands-Besteuerung entzogen, und die Bürger bezahlen.

Das nordische Wohlstands-Modell hat sich in ein europäi-

sches Notstands-Modell verwandelt. Alles wird getan für die freie Fahrt von Waren und Kapital und für eine gemeinsame Währung, die eigentlich kaum ein europäisches Volk gewollt hat.

Jetzt wird eine Verfassung für die Europäische Union geplant. Aber ist dies wirklich im Sinne der Völker Europas, oder ist es wieder nur ein rücksichtsloses Machtspiel der politischen Elite und der Großunternehmen, in dem abermals die Bürger als Bezahler eingeplant sind.

Professor Siegfried Bross, Richter am deutschen Verfassungsgericht, hat in einmaliger Schärfe den europäischen Integrationsprozess angegriffen. In der „Juristenzeitung“ im Oktober 2003 sieht er durch den Wettbewerbsgedanken im EU-Recht „den sozialen Frieden“ gefährdet. Die „Bewältigung eines verzerrten Wettbewerbs“ – etwa beim Fernstraßenbau, der Transitländer wie Deutschland stärker belastet – entziehe dem nationalen Haushalt Finanzmittel „zu Lasten der Staatsangehörigen“. Das Sozialstaatsprinzip und sogar die laut Grundgesetz unantastbare Menschenwürde würden „nachhaltig in ihrer Substanz beeinträchtigt“.

In dem EU-Verfassungsvorschlag wird mehrmals von „europäischen Werten“ gesprochen. In den meisten Mitgliedsländern und werdenden Mitgliedsländern hat man aber keine Wertediskussion geführt. Wer hat unsere gemeinsamen Werte festgelegt? Eine Handvoll Männer, die alle über 60 sind?

Es ist höchste Zeit, dass die Bürger Europas aufwachen und einsehen, dass Top-Politiker nicht mehr die Befürworter der Bürger sind. Wir müssen selbst unsere Interessen verteidigen, und wir müssen in Frage stellen, ob Verhältnisse, die in Südeuropa Alltag sind, auch in den nordischen Ländern akzeptabel sind und ob es gutzuheißen ist, dass polnische Kleinbauern von holländischen oder dänischen Großlandwirtschaften zur Aufgabe gezwungen werden, ob es für die Bürger Europas gut ist, dass die EU als einziges Organ unsere Stimme auf der internationalen Bühne vertritt, ob, ob, ob ...

Wir, die Bürger, müssen uns engagieren! Und wir müssen es sofort tun!

## **Von Kunden, Waren und Vermarktung in der Weiterbildung**

### **Einige Anmerkungen zur aktuellen Situation der Erwachsenenbildung in Österreich**

*„Sich gegen Diebe, die Kisten aufbrechen, Taschen durchsuchen, Kasten aufreißen, dadurch zu versichern, dass man Stricke und Seile darum schlingt, Riegel und Schlösser befestigt, das ist's, was die Welt Klugheit nennt. Wenn nun aber ein großer Dieb kommt, so nimmt er den Kasten auf den Rücken, die Kiste unter den Arm, die Tasche über die Schulter und läuft davon, nur besorgt darum, dass auch die Stricke und Schlösser sicher festhalten. So tut also einer, den die Welt einen klugen Mann nennt, nichts weiter, als dass er seine Sachen für die großen Diebe beisammenhält.“*

Dschuang Dsi (chin. Philosoph, 365-290 v.Chr.)

### **Trends und Tendenzen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel**

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung versucht sich seit einiger Zeit im Prozess der allgemeinen Modernisierung inhaltlich und strukturell neu zu positionieren. Schneller und gründlicher als andere Bildungsbereiche hat sie dabei von angeblich Überholtem und derzeit Ungehörigem (wie den Prinzipien Gleichheit, Emanzipation, Staatlichkeit, Mündigkeit, Solidarität) Abschied genommen und sich den neuen Gegebenheiten angepasst. Dazu gehören:

- eine zunehmende *Marktorientierung* der Weiterbildung bei gleichzeitiger *Zurücknahme der öffentlichen Verantwortung* für diese (es wird angeboten, was von den „KundInnen“ vermeintlich nachgefragt wird; pädagogisch-emanzipatorische Anliegen geraten ins Hintertreffen; eine ökonomische Sprache setzt sich durch: Marketing, Management, Kunden, etc.; Kürzung öffentlicher Gelder für die Erwachsenenbildung),

- 
- die *Individualisierung und Flexibilisierung* der Angebote (kundenorientierte, maßgeschneiderte, modularisierte Lerndesigns für Individuen, Gruppen, aber auch für ganze Unternehmen und Institutionen setzen sich durch),
  - die zunehmende *Konkurrenz* der Anbieter und Zertifikate (gegenüber den „alteingesessenen“ Einrichtungen der Erwachsenenbildung, aber auch gegenüber Schulen, Universitäten, Fachhochschulen, privaten Anbietern; Firmen mit integriertem Fortbildungsangebot treten immer stärker am Markt auf),
  - eine verstärkte *Privatisierung* (mehr und mehr private Anbieter etablieren sich am Markt; Auslagerung und Subunternehmertum für Kursausrichtungen zum Beispiel innerhalb des NAP; Verschieben von Kostenanteilen zu den TeilnehmerInnen),
  - *neue Lehr- und Lernformen* (selbstorganisiertes Lernen vor allem mit Hilfe neuer Medien und Technologien gewinnt an Bedeutung; Erhöhung der Vielfalt der Lernorte – zum Beispiel durch arbeitsplatzbezogenes Lernen; prozessorientiertes Lernen tritt neben traditionelle Lernformen),
  - Zunahme der *Eigenverantwortung* und der *Selbststeuerung* (betrifft den gesamten Prozess der Investition ins Humankapital der Individuen durch Weiterbildung),
  - eine verstärkte *Verwertungs- und Effektivitätslegitimation* (betrifft alle am Weiterbildungsprozess Beteiligten wie TeilnehmerInnen, Anbieter, Unternehmen; Evaluation und Qualitätssicherung; verstärkte Legitimierung der eingesetzten Finanzmittel),
  - *Internationalisierung* (vor allem in Form der Zusammenarbeit in internationalen, durch die Europäische Union geförderten Projekten),
  - *Professionalisierung* (der Angebote, der Anbieter und des Personals durch Verwissenschaftlichung, Qualitätssicherung, Marketing, etc.),
  - *alte und neue Ungleichheiten* (Weiterbildung folgt dem Matthäus-Prinzip: Wer Bildung hat, dem wird Weiterbildung gegeben; neue Ungleichheiten kommen hinzu),
  - *umfassendere und neue Kompetenzen* (Ausbildung von Schlüs-

selqualifikationen; Ausbildung *aller* Kräfte und Fähigkeiten der Menschen im Sinne einer besseren „Brauchbarkeit“ für den neoliberalen, flexiblen Arbeitsmarkt),

- *Verwissenschaftlichung* (verstärkter Kontakt der Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Wissenschaft, um das eigene Auftreten und Tun abzusichern und zu legitimieren).

Fassen wir zusammen: Die Neupositionierung der Weiterbildung in den letzten Jahren folgt der Diktion des Modells liberalisierter Märkte. Auf der einen Seite wird die Weiterbildung regiert vom betriebswirtschaftlichen Kalkül der konkurrierenden Anbieter um die Menschen, die die Ware Weiterbildung konsumieren (müssen), auf der anderen Seite folgt sie dem Investitionskalkül der vielen kleinen Humankapitalbesitzer, die sich über Weiterbildung Karrierehoffnungen versprechen. Pädagogische Anliegen wurden und werden dabei zugunsten betriebswirtschaftlicher Anliegen verdrängt.

## **(Weiter)Bildung als Ware? Teilnehmer als Kunden?**

Ein Blick in die Offerte der Weiterbildungsanbieter genügt, um den Eindruck zu gewinnen, dass Bildung und Weiterbildung x-beliebige Waren sind, die wie T-Shirts, Kaffeeautomaten oder Lippenstifte erzeugt, verkauft und konsumiert werden können. Tatsache ist, dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung schon immer und insbesondere in ihrer modernen Form großteils über eine Kaufbeziehung gesteuert wird. Selbst das Programm der Volkshochschulen unterlag seit seiner Entstehung – wie Wilhelm Filla treffend formuliert – immer dem „Gesetz der Füße“.

Der aus der Ökonomie bekannten Kunden-Ware-Beziehung sind jedoch – aus meiner Sicht – enge Grenzen gesetzt. Warum? Erstens: Wissen, Ideen und Informationen wohnt ein höchst eigentümliches Wesen inne, das sie grundsätzlich von Gütern, Waren und auch Dienstleistungen unterscheidet: Werden Wissen, Information und Ideen „verkauft“, so gehen sie an den Käufer über, bleiben jedoch auch Eigentum ihres ursprünglichen Produzenten. In diesem Tauschprozess verliert der Verkäufer also keinesfalls die Verfügungsgewalt über das Wissen,



sondern beide – soweit sie wollen – verfügen nun über ein Stück gemeinsames Wissen. Daraus erklärt sich aus meiner Sicht auch, dass Wissen prinzipiell ein Gemeingut darstellt, das für alle da sein sollte.

Gegen den Waren- und Konsumcharakter von Bildung spricht zweitens, dass *Bildung immer verbunden ist mit Selbstentwicklung und Selbst-Bildung, kurz: mit Arbeit an sich selbst*. Es ist kein passives Konsumieren, sondern Lernen ist nur unter tätiger, aktiver Mitarbeit der Subjekte möglich. Ökonomisch formuliert heißt das: Jede/r Einzelne muss durch eigene Mitarbeit zum Gelingen der – wenn schon ökonomisch formuliert – „Dienstleistung“ Bildung beitragen, dessen Ausgang oder Ergebnis trotzdem höchst ungewiss bleibt. *„Keine Bildungseinrichtung, weder eine öffentlich verantwortete noch eine gewinnorientierte, kann den Abnehmern diese Arbeit ersparen und ihnen ‚Bildung‘ verkaufen. Nicht einmal über das Lernen und den Lernerfolg der Teilnehmer können Bildungseinrichtungen verfügen, wie uns konstruktivistische Theorien zur Zeit wieder deutlich machen“* (Siebert 1996). (Schlutz 1999, 24) Bildung und Weiterbildung benötigt demnach ein Höchstmaß an Beteiligung. Ohne diese ist ein Lernprozess überhaupt nicht möglich. Wie sagt doch ein Sprichwort: Ich kann zwar ein Pferd zur Tränke führen, trinken muss es aber selbst. Weiterbildung verlangt Arbeit, oft harte Arbeit – das ist aber eine Tätigkeit, *„für die man in der Regel bezahlt wird, nicht selbst bezahlt. Auch das macht“* – wie Erhard Schlutz (ebd. 28) treffend feststellt – *„die ‚Vermarktung‘ von Weiterbildung nicht einfach.“*

Parallel zur Verbetriebswirtschaftlichung der Erwachsenenbildung wird die Diskussion um die öffentliche Verantwortung, lange Jahre erfolglos eingefordert, nur mehr auf die Schaffung von Rahmenbedingungen und eine Förderung von sogenannten bildungsmäßig Benachteiligten konzentriert. Der Staat, in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Regelungsinstanz und Impulsgeber in Österreich nie wirklich präsent, nimmt sich nun auch in seiner Rolle als Subventionsgeber weiter zurück. Unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten ist die Weiterbildung mit dieser Strategie höchst erfolgreich. Die Umsätze steigen, die Bildungsveranstaltungen werden von immer mehr TeilnehmerInnen besucht und auch die Zahl der mit Weiterbildung sich ih-

ren Lebensunterhalt verdienenden Personen hat deutlich zugenommen. Verwissenschaftlichung, Internationalisierung und der Einsatz neuer Lehr- und Lernformen runden das kolportierte positive Bild der Weiterbildung ab. Tatsächlich aber haben wir es hier mit Widersprüchen zu tun, die dem Gesellschaftstyp der postfordistischen und postkeynesianischen Ära immanent sind. Denn auf der anderen Seite findet nach wie vor nur eine Minderheit der österreichischen Bevölkerung zur Weiterbildung – noch dazu am wenigsten diejenigen, die sie am dringendsten bräuchten; werden weiterhin wichtige Themen ausgeblendet; sucht man auf der Landkarte der Weiterbildungsveranstalter viele Orte vergebens; werden auf den modularisierten Schnellstraßen des Lernens Kompetenzhäppchen verteilt, deren Nachhaltigkeit für die Entwicklung der humanen Kompetenzen des Menschen gegen Null geht; trägt manche Weiterbildung eher den Charakter einer Ramschware in den Wühltischen der Bildungssupermärkte denn eines qualitätvollen Angebots ...

Wer den bisherigen Ausführungen gefolgt ist, stellt wahrscheinlich weniger die Frage nach den Grenzen, als vielmehr nach den Möglichkeiten von Bildung im Allgemeinen und Weiterbildung im Besonderen. In Anlehnung an Alheit (1993, 92ff.) versuche ich eine kurze, diplomatische Antwort: Tatsache ist, dass die Bildungsexpansion nur wenig dazu beigetragen hat, soziale Ungleichheit zu beseitigen, manche behaupten sogar, sie hat weiter polarisiert. *„Es gibt also gute Gründe, Bildung als eine Art unausgesprochenes Kalkül mit sozialen Plazierungschancen zu interpretieren.“* Daneben ist Bildung sicherlich „mehr“. Sie ist Aufklärung, sie ist Instrument der Lebensplangestaltung und hilft, unbeabsichtigte Folgen früheren Handelns zu erkennen, um zukünftiges Handeln nicht als reine Reproduktion sozialer Vorgaben und Strukturen zu gestalten – kurz: sie kann dazu beitragen, die Handlungsautonomie des Individuums zu stärken. Dazu muss sie jedoch über die Bewusstwerdung hinausgehen, diese steht zwar unabdingbar am Beginn jeder Erkenntnis, sie reicht aber nicht aus. Denn: *„Bildung ist kein selbständiges revolutionäres Movens, sie kann dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung.“* (Sünkers 1989, 462) Erst die politische Konkretisierung von Bewusstwerdung und Machtbildung (über

politische Organisationen und Interessensverbände, über die Mobilisierung der öffentlichen Meinung, über den Ausbau öffentlicher Verantwortung für gemeinschaftliche Güter wie Bildung, etc.) macht es möglich, langfristig strukturelle Veränderungen zu erreichen. In diesem Sinne fällt es nicht schwer, *trotzdem* für Bildung und Weiterbildung zu plädieren – oder besser: *gerade deswegen* gilt es die Stärken und Möglichkeiten von Bildung ins Feld zu führen. Denn für Bildung gibt es einen Handlungsraum.

## Was nun tun?

Diese Frage ist nicht einfach zu beantworten – am allerwenigsten mit der Kurzformel „mehr Staat“ oder „mehr Privat“. Zu schwierig und unüberschaubar sind die Verflechtungen, in denen die Weiterbildung agiert. Am ehesten würde ich den Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ ins Spiel bringen, die im Unterschied zur aktuellen Diskussion nicht zurückgenommen, sondern ausgebaut werden sollte. Denn – so Renè Passet (2000) in einem Artikel mit dem bezeichnenden Titel „Plurale Wirtschaft statt Privatisierungswahn“ – für zwei Aufgaben ist der Markt völlig ungeeignet: die Erhaltung der menschlichen Arbeitskraft (wozu vor allem Gesundheit und Bildung zu rechnen sind, Anm. E. G.) und die Umwelt. *„Vordringlich ist also nicht die Ausweitung der Privatinitiative auf Kosten der öffentlichen Hand, sondern im Gegenteil eine verstärkte Kontrolle der Gemeinschaft über private Aktivitäten, die bedeutende Auswirkungen auf die Gesellschaft haben.“* Dabei muss unter öffentlicher Verantwortung nicht notwendigerweise die „Verstaatlichung“ der Weiterbildung verstanden werden, sondern deren öffentliche Förderung und Anerkennung als gleichwertigen Bildungsbereich. Nur so wird es möglich sein, der zunehmenden Bedeutung, die die Weiterbildung in der Biographie von Menschen haben wird, auch Rechnung zu tragen und sie nicht zu einer weiteren „Umverteilungsinstanz“ nach oben werden zu lassen.

Gleichzeitig gilt es die Selbststeuerungsfähigkeit und Eigenverantwortung der Menschen stärker zu entwickeln. Kein noch so gutes System der Transparenz und Förderung kann dem/der Einzelnen die letztendliche Bildungsentscheidung abnehmen.

Diese muss nach wie vor selbständig getroffen werden. Dazu ist jedoch ein hohes Maß an Urteilsfähigkeit notwendig – oder wie man moderner sagen würde: Menschen brauchen eine Kompetenz zum richtigen Urteil (übrigens gilt dies nicht nur für Weiterbildungsentscheidungen!). Diese Kompetenz gilt es verstärkt auszubilden. Gemeint ist damit *„eine Stärkung der individuellen Kompetenz zur Auswahl, zur Entscheidung und zur Verknüpfung von Vorhandenen mit Neuem“* (Friedenthal-Haase 2002, 46). Urteilsfähigkeit geht demnach weit über die Aneignung von Wissen hinaus, auch wenn sie dies primär voraussetzt. Urteilsfähigkeit sollte als *„Prüfstein anspruchsvollen Bildungshandelns überhaupt gelten“* und somit auch das *„substantiellste Kriterium von Qualität in der Erwachsenenbildung“* (ebd. 53) darstellen.

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung lebt von den Bildungsinteressen der/des Einzelnen, die mit ihrer Nachfrage sehr wohl Einfluss auf die Quantität und Qualität des Angebotes nehmen können. Um ihre Interessen und ihren Bedarf erkennen, entsprechende Bildungsangebote auswählen und ihren Erfolg für sich evaluieren zu können – dazu bedarf es jedoch bestimmter Fähigkeiten, die es stärker als bisher auszubilden gilt; und wofür es vor allem Rahmenbedingungen zu schaffen gilt, das dies *jeder und jedem* möglich wird.

Für eine zukunftsorientierte Weiterbildung, die sich *am Menschen als Menschen* und nicht am reinen Humankapitaleinsatz orientiert, empfiehlt sich:

- eine stärkere finanzielle Förderung von Angeboten, die ohne öffentliche Hilfe nicht zustande kommen würden (viele Bildungsangebote – etwa für Arbeitslose und gering Qualifizierte sowie Maßnahmen zur Grundbildung – eignen sich nicht, um sie Marktprozessen zu überantworten),
- die Förderung des Zugangs für *alle* zu Bildung und Weiterbildung (durch die Entwicklung von differenzierten und spezifisch zielgruppenorientierten Lern- und Qualifizierungsangeboten für bildungsmäßig „Benachteiligte“; kostenloses Bereitstellen von Skripten, Weiterbildungsangeboten, etc. im Internet – bisher ist die Nutzung hochwertiger Angebote zumeist mit erheblichen Kosten verbunden!),
- der Ausgleich regionaler Disparitäten im Weiterbildungsan-

- gebot durch eine Verbesserung der Infrastruktur von Weiterbildung (hier sollten auch Formen des Fernlernens mit Hilfe neuer Technologien stärker genutzt werden),
- der Aufbau eines Weiterbildungsverbundes als Maßnahme zum Abbau von ungleichen Teilnahmechancen sowie als Antwort auf einen dringenden Bedarf nach Systematisierung und Abstimmung der Angebote (die in einer Region tätigen Bildungseinrichtungen wie Schulen, Fachhochschulen, Berufsschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Universitäten, betriebliche Anbieter von Weiterbildung sollten eine Art „Bildungscluster“ oder „Lernnetzwerke“ bilden, der ein abgestuftes System lebenslangen Lernens von der Grundbildung bis zu Spezialqualifikationen ermöglicht; außerdem Bündelung der Ressourcen durch gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätssicherung, etc.),
  - eine stärkere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung (durch Entwicklung neuartiger Strukturmodelle zur integrierten Aus- und Weiterbildung; Schaffung von Überlappungsbereichen durch den Aufbau von regionalen „Bildungsclustern“ oder Lernnetzwerken; stärkere Durchlässigkeit beider Systeme),
  - eine Verbesserung der Angebotstransparenz (durch den Aufbau bzw. Ausbau von Informations- und Beratungsangeboten; die Nutzung von Instrumenten für VerbraucherInnen – sogenannte Checklisten (vgl. Schlögl/Gruber 2003) -, die es ihnen ermöglichen, Angebote einschätzen zu können; auch ist zu überlegen, ob nicht von der Öffentlichkeit in bezug auf die Zertifikatsvergabe wesentlich stärker regelnd eingegriffen werden sollte als bisher),
  - die Gründung kommunaler Kompetenzzentren (Kombination aus Bibliothek, Selbstlernzentrum mit neuen Medien und Bildungsberatung),
  - das Erkennen, dass innerbetriebliche Fortbildung zu einem der wichtigsten Bereiche der Weiterbildung geworden ist und dass hier Interessenspolitik im Sinne der ArbeitnehmerInnen gemacht werden muss (nicht nur betriebliche sondern auch individuelle Weiterbildungsinteressen der MitarbeiterInnen sollten hier verstärkt Berücksichtigung finden),

- neben neuen Modellen der Finanzierung (Bildungskonto, Bildungsgutschein) wieder verstärkt auf eine öffentliche Grundfinanzierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Wert zu legen (außerdem unkonventionelle Weiterbildungsdesigns – etwa Auslandsaufenthalte zur Weiterbildung – in die Finanzierung mit einbeziehen),
- eine variabelere Verteilung und Organisation von Bildungszeiten über das gesamte Leben hinweg anzustreben (Entwicklung neuer Modelle der Verbindung von Arbeit und Lernen; aber auch Überdenken der Zeitstruktur in vielen Weiterbildungsveranstaltungen – denn gerade die Zeit ist Bestandteil jenes „strukturkonservierenden Curriculums“, das dem emanzipatorischen Potential von Bildungsbemühungen vielfach entgegen steht),
- die Veränderung der bisherigen Lernkultur (das heißt: weg von den vielfach engen, genormten Kurskorsetts und didaktisch-methodisch minutiös festgelegten Lernarrangements hin zu offeneren, projektorientierteren Lernformen – denn nur so ist problemorientiertes, entdeckendes, selbstorganisiertes Lernen möglich; außerdem „Herunterbrechen“ bisher elitärer Lernformen – wie etwa der universitären Selbstorganisation des Lernens – auch in andere Aus- und Weiterbildungsbereich wie etwa die Berufsschulen),
- wieder einmal die Zauberwörter der Weiterbildungsbranche auf ihre Versprechen hin „abzuklopfen“ (als Beispiel: Präsentations- und Kommunikationstechniken bedeuten noch lange keine Persönlichkeitsentwicklung, es handelt sich dabei lediglich – wie der Name sagt – um Techniken),
- eine verstärkte Forschung im Bereich der Weiterbildung und der Berufspädagogik (den österreichweit ersten Lehrstuhl in der Kombination von Erwachsenen- und Berufsbildung gibt es erst seit September 2002 an der Universität Klagenfurt) und schließlich
- nicht alles und jedes jener Logik ökonomischer Rationalität unterzuordnen, der entsprechend der Mensch nur als Anhängsel wirtschaftlichen Geschehens denkbar ist. Denn: *„Die Frage, um die es geht, heißt nicht, wie können Menschen fit gemacht werden für die sich verändernden Anforderungen, sondern,*

*wie können Menschen befähigt werden, Veränderungen im Sinne ihrer ureigensten Lebensinteressen voranzutreiben.“* (Ribolits, 271)

Es lohnt sich, dies als linkes Bildungsprojekt zu begreifen und umzusetzen.

## Literatur

- Alheit, Peter: Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, A., Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 87-103.
- Bourdieu, Pierre, Wacquant, Loic: Schöne neue Begriffswelt. In: Le Monde diplomatique (Deutsche Ausgabe) vom Mai 2000, S. 7.
- Friedenthal-Haase, Martha: Ideen, Personen, Institutionen. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft. München und Mering 2002.
- Gruber, Elke: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München Wien 1997 (2. durchges. u. erg. Aufl.).
- Gruber, Elke: Weiterbildung als private Dienstleistung. Ein zukunftsweisendes Bildungsmodell? In: Werner Lenz: Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigen-Sinn. Innsbruck Wien München 2000, S. 167-180.
- Gruber, Elke: Beruf und Bildung – (k)ein Hindernis? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck Wien München 2000 (in Druck).
- Passet, Renè: Plurale Wirtschaft statt Privatisierungswahn. In: Le Monde diplomatique (Deutsche Ausgabe) vom Mai 2000, S. 16-17.
- Ribolits, Erich: Bildung – ein Wettbewerbsfaktor? Versuch einer „linken“ bildungspolitischen Positionierung. Manuskript.
- Schlögl, Peter; Gruber, Elke (Hg.): Wo geht's hier zum „richtigen“ Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebots in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Wien 2003.
- Schlutz, Erhard: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Joachim Knoll (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied Kriftel 1999.
- Sünkers, H.: Heinz Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: Hansmann, O., Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989.

## **Das duale System – die (noch) lebende Leiche?**

### **Wer Lehrling werden will, soll zahlen.**

Seit vielen Jahren – vielfach seit Jahrzehnten – fordern VertreterInnen politischer Organisationen sowie LehrerInnen der Berufsschule die Überwindung des dualen Systems – Berufsbildung an zwei Orten: zum geringeren Teil an der Berufsschule, zum überwiegenden Teil in ausbildenden Unternehmen - das für viele Jugendliche Ausbeutung ihrer Arbeitskraft unter dem Deckmantel der Ausbildung in staatlich organisiertem Rahmen darstellt.

Was trotz häufiger Kritik an negativen Auswüchsen der österreichischen Lehrlingsausbildung nie zu einer Forderung der Lehrlingsinteressensvertretung Kammer für Arbeiter und Angestellte und Österreichischer Gewerkschaftsbund geführt hat, erledigen österreichische UnternehmerInnen jetzt selbst: sie schaffen das duale System ab!

Wie Anfang Februar 2004 den österreichischen Medien zu entnehmen war, teilte AK-Präsident Herbert Tumpel folgende Tatsachen mit: bundesweit 12.900 Lehrstellen Suchenden stehen 1.851 offene Lehrstellen gegenüber. Das Manko von ca. 11.000 sei ein Drittel höher als im vorigen Jahr und somit die höchste Lehrstellenlücke seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts.

Das ist der vorläufige Höhepunkt einer Entwicklung, die Mitte der 90er Jahre eingesetzt hat: die Zahl der Lehrstellen Suchenden übersteigt die der angebotenen Lehrplätze. Dafür werden je nach Interessenslage unterschiedliche Gründe angeboten.

### **Gründe**

Die Verringerung des Personalstandes durch Schließung oder Auslagerung ganzer Produktions- und Dienstleistungszweige sowie die Abwanderung von Unternehmen in Billiglohnländer führen zwangsläufig zum Wegfall großer Bereiche der berufli-



chen Erstausbildung. Darüber hinaus hat der Wechsel von der Bedarfs- zur Gewinnorientierung oder die Privatisierung ehemaliger staatlicher Großunternehmen, die auch eine große Zahl von Lehrstellen angeboten haben, die Schließung von Lehrwerkstätten und ganzen Ausbildungsschienen als kurzfristige und auch kurzfristige Kostensenkung zur Folge.

Nicht verschweigen kann man allerdings, dass seit geraumer Zeit in Zeitungen und Zeitschriften von Innungen, Wirtschaftskammer und Industriellenvereinigung die angeblich so schwierige Situation von ausbildenden Unternehmen problematisiert, ja bejammert wird, was die Bereitschaft von UnternehmerInnen zur Lehrlingsausbildung sicher nicht gerade erhöht!

Dazu ist festzustellen, dass erhebliche Veränderungen im Berufsausbildungsrecht und – in der Organisation, die auf Wunsch der Unternehmensinteressenvertretungen umgesetzt wurden – genannt seien nur die Verlängerung der Probezeit, die Verkürzung der Behaltspflicht nach Lehrzeitende sowie die organisatorischen Änderungen der Berufsschulzeit – keine signifikante Erhöhung der Lehrlingszahlen ergab.

Besonders auffällig war in diesem Zusammenhang, dass zeitgleich mit Einsetzen des Problems von der Wirtschaftskammer eine Werbekampagne – „Karriere mit Lehre!“ – gestartet wurde. Es ist wirtschaftlich wie politisch nicht erklärlich, warum man Werbung für ein Produkt macht, das nicht, oder zumindest nicht ausreichend, angeboten wird. Wahrscheinlich werden sich aber dafür auch in den nächsten Jahren die Warnungen von Unternehmensvertretern vor Facharbeiter- und Qualifikationsmangel in Österreich wiederholen.

## Auswirkungen

Eines der wesentlichen Argumente der BefürworterInnen des dualen Systems – neben der „guten, weltweit anerkannten Ausbildung“, also der organisierten Bereitstellung sehr junger, somit leichter formbarer und außerdem billiger Arbeitskräfte für interessierte UnternehmerInnen – waren über Jahrzehnte zwei Tatsachen: die geringe Jugendarbeitslosigkeit und die mit über 98% hohe Quote der Jugendlichen, die über das – recht früh endende

– Pflichtschulausmaß hinaus an weiterbildenden Maßnahmen teilnehmen. Von beiden Tatsachen hat man sich leider schon vor geraumer Zeit verabschieden müssen!

Es ist aber hoffentlich für niemanden ernsthaft vertretbar, in Zukunft auf ein flächendeckendes öffentliches Bildungsangebot verzichten zu wollen. Schon jetzt ist der in Österreich viel gepriesene „soziale Friede“ nicht nur, aber natürlich auch durch die enorm gestiegene und weiterhin steigende Jugendarbeitslosigkeit längst in großer Gefahr. Darüber hinaus muss klar sein, dass in dieser Altersstufe das Fehlen einer regulären beruflichen Ausbildung und damit die weit reichende Chancenlosigkeit einer geordneten beruflichen Lebensplanung katastrophale Auswirkungen auf jede Betroffene/jeden Betroffenen hat und somit enormes gesellschaftliches Krisenpotential in sich birgt.

Auch die Festigung des Wirtschaftsstandortes Österreich und die Verbesserung der in den letzten Jahren bereits abnehmenden Konkurrenzfähigkeit und damit die Erhaltung des Standards als entwickeltes Hochlohn/preisland wird bei Beibehaltung oder Steigerung der beschriebenen Defizite bei beruflicher Bildung für die gesamte Bevölkerung nicht möglich sein, wenn auch manche politische Kräfte Abkehr von der Vollbeschäftigungspolitik und Akzeptieren eines zeitweise oder länger unbeschäftigten Arbeitskräftepotentials anscheinend durchaus wünschenswert finden.

Zusätzlich zu weniger leicht in Geld messbaren sozialen und politischen Hintergründen der aktuellen Situation ist es auch volkswirtschaftlich längst notwendig, von der Symptom- zur Ursachenbekämpfung überzugehen. Jedes Jahr wird mit großer Verspätung und riesigem Aufwand um die in der Zwischenzeit beträchtlichen finanziellen Mittel gerungen, welche die Bekämpfung wenigstens der schlimmsten Auswirkungen des immer weiter reichenden Scheiterns des dualen Systems verursacht. Vom NAP, dem nationalen Aktionsplan zum JASG, dem Jugendausbildungs-Sicherungs-gesetz wird Geld für immer noch weniger wirksame Notmaßnahmen verwendet.

Von den Ausbildungsstiftungen, die wenigstens längerfristige Betreuung arbeitsloser Jugendlicher vorsahen, über 9 Monats-Maßnahmen privater Institute sind wir jetzt dabei gelandet, die

---

Betroffenen ab Mai zwei Monate – Mai und Juni – ganzwöchig zu beschulen – der grausliche Ausdruck ist hier zutreffend!

## Folgerungen

Wie eine Studie der Arbeiterkammer zeigte, liegt das Verhältnis der öffentlichen Bildungsausgaben für Lehrlinge zu Jugendlichen in weiterführenden höheren Schulen zwischen 1 : 5 (AHS) und 1 : 10 (HTL). Eine Jugendliche/ein Jugendlicher in Schulen, die zur Matura führen, ist uns also bis zu zehn Mal mehr Geld pro Jahr wert als ein Lehrling oder anders ausgedrückt: ein Lehrling finanziert sich seine Berufsausbildung durch den Wert seiner Arbeit zum Großteil selbst. Dafür wird er dann durch häufig geringere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und natürlich geringeres Einkommen belohnt. Auch die Lebensarbeitszeit ist bedingt durch den früheren Berufseintritt meist länger.

Diese Budgetfreundlichkeit der beruflichen Erstausbildung im dualen System dürfte mit ein Grund für die überschwängliche Begeisterung vieler VertreterInnen öffentlicher Stellen für die traditionelle Lehrlingsausbildung sein. Da die billige Variante aber für immer mehr Jugendliche nicht zur Verfügung steht, muss von Seiten des Staates der rechtliche Rahmen und die finanzielle Bedeckung alternativer Programme angeboten werden!

Eine in Zusammenarbeit mit der Arbeiterkammer veranstaltete Fachtagung für BerufsschullehrerInnen im September 2003 und das erste internationale Alfred-Dallinger-Symposium im November 2003 haben für mich dabei den folgenden kurzfristigen Lösungsansatz ergeben:

- Weiterführung der bisherigen Form der dualen Lehrlingsausbildung in den Bereichen und Berufen, wo sie noch wie bisher funktioniert. Voraussetzung dafür muss aber die Verbesserung der Kontrolle von Ausbildungsrichtlinien sein. In einer erschreckend großen Anzahl von Lehrberufen kann in vielen Bereichen von einer planmäßigen betrieblichen Berufsausbildung in keiner Weise gesprochen werden. Lehrlinge werden ausschließlich zur Anpassung an betriebliche Notwendigkeiten angelernt. Um nur ein Beispiel zur Verdeutlichung zu nennen: Einzelhandelslehrlinge im Supermarkt erlernen ne-

ben Reinigungstätigkeiten häufig nur noch das Bestücken von Regalen mit Handelswaren und das Kassieren. Fähigkeiten wie Führung von Kundengesprächen mit den dazu notwendigen Kenntnissen der Warenkunde und der Gesprächsführung bleiben dabei in der betrieblichen Realität auf der Strecke.

- Vollzeitberufsschule ganzjährig mit stärkerer Praxisorientierung, aber auch breitem allgemeinem Bildungsangebot für Jugendliche, die an einem Beruf oder einem Berufsfeld interessiert sind, aber keine geeignete Lehrstelle finden konnten.
- Angebot der Vollzeitberufsschule in Modulen, welche die Möglichkeit bieten, aus wirtschaftlichen oder persönlichen Gründen die schulische Bildung zu unterbrechen, aber doch den Abschluss einer gesamten Berufsausbildung zum Ziel haben.
- Jobfabriken oder Produktionsschulen mit Schwerpunkt produktiver Arbeit in Werkstätten, wodurch auch ein eigenes Einkommen ermöglicht wird. Zielgruppe sind Jugendliche ohne weitere Ausbildung mit Problemen beim Zugang zu weiterbildenden Maßnahmen. Wichtig dabei ist die besondere individuelle Betreuung, um Defizite erkennen und bei deren Behebung unterstützen zu können.

Ich stelle immer öfters fest, dass UnternehmensvertreterInnen die vielgepriesene Kompromisspolitik der österreichischen Sozialpartnerschaft verlassen, um ihre Interessen unmittelbarer umzusetzen, wobei sie bei den häufig wechselnden RegierungspolitikerInnen seit Februar 2000 verstärkt Unterstützung finden. Daher halte ich es für besonders notwendig, dass die Interessensvertretungen für „ArbeitnehmerInnen“ – auch wenn sie mangels Arbeits- oder Ausbildungsplatz ihre Arbeit nicht für Geld geben können – ihr politisches Handeln verändern, um sowohl die Voraussetzungen im Bewusstsein größerer Teile der Bevölkerung als auch den rechtlichen und finanziellen Rahmen zur Bewältigung der vorhandenen Probleme zu schaffen.

---

Interview mit Ricardo Petrella

## „Humanressource“ Mensch<sup>1</sup>

*Riccardo Petrella ist Berater der Europäischen Kommission und hat derzeit eine Professur an der Universität Catholique de Louvain in Belgien. Er gilt als profunder Kritiker des Neoliberalismus.*

*PROGRESS: „Handel mit Bildung“ wird als ein künftig expandierender Markt charakterisiert. Was sind die Hauptmerkmale dieser Entwicklung?*

**Petrella:** Die Profitabilität von Bildungsinvestitionen wird als oberstes Kriterium herangezogen. Man wird vermehrt von „Bildungsprodukten“ und „Dienstleistungen“ sprechen, die mehr und mehr zerteilt und selektive Wirkung haben werden. Diejenigen, die eine hohe Profitabilität versprechen, werden bevorzugt, die anderen zunehmend vernachlässigt werden. Der Rückzug öffentlicher Bildungsfinanzierung bedeutet, dass Menschen wie Humanressourcen behandelt werden. Ihre Existenzberechtigung wird mit der Funktion ihres Beitrags zur Kapitalproduktivität verbunden. Mit Fortlauf der Privatisierungsprozesse wird an der Spitze eine Art „Forschungsuniversität“ stehen, u.a. finanziert von multinationalen Unternehmen. Sie werden als die besten angesehen werden. Am unteren Ende der Verteilung werden Massenuniversitäten sein, die nur Regelkurse, größtenteils finanziert aus der öffentlichen Hand, liefern werden. Zwischen diesen zwei Typen werden Universitäten mit durchschnittlicher Qualität und mäßigen Forschungsaktivitäten sein. Natürlich werden die besten Universitäten die Standards setzen und den Großteil der öffentlichen und privaten Gelder erhalten. Ihre Standorte werden in den fortgeschrittensten Regionen sein. Internationale Zertifizierungsstandards werden zunehmend von Privatuniver-

---

1 Das Interview erschien 2002 in PROGRESS; Magazin der Österreichischen HochschülerInnenschaft. Das Interview führte Oliver Prausmüller

sitäten vorgegeben werden. Unter diesen Bedingungen wird höhere Bildung einer der kompliziertesten Gegenstände für die WTO-Regelungen. In Hinblick auf die Massenuniversitäten werden sich die populärsten Bildungsprodukte und -leistungen auf „Brauchbares“ wie Englisch, e-based learning und Informatik konzentrieren.

*PROGRESS: Welche Auswirkungen auf die weltweiten Bildungssysteme sind zu erwarten, wenn es keine erfolgreiche Opposition gegen deren Marktöffnung gibt?*

**Petrella:** Der Wissenskluft bzw. die strukturellen Ungleichheiten zwischen Menschen, Regionen und Ländern im Zugang zu Wissen haben immer bestanden. Aber sie wurden durch Bildung für die Masse und die Demokratisierung des Zugangs zu höherer Bildung reduziert. Dies wurde besonders nach dem Zweiten Weltkrieg im Rahmen des Wohlfahrtsstaats vorangetrieben. Mit dem Abbau des Sozialstaats und den laufenden Privatisierungsprozessen wird die Abstand zwischen eingeschränktem und einem breiten Zugang zu höherer Bildung immer größer werden. Dank der Ausweitung von „online-teaching“ wird es sich intensivieren, dass Wissen als Ware angesehen wird. Eine weitere Auswirkung wird das Wachsen kultureller Gewalt sein. Nüchtern gesehen werden die Bildungssysteme Quellen der Gewalt gegenüber den weniger Ausgebildeten sein angesichts derer, die glauben, das fortgeschrittenste und deswegen mächtigste Wissen zu besitzen. Umgekehrt werden diejenigen, die ausgeschlossen oder zurückgewiesen werden, auf diese Diskriminierung und diese neue Form von auf Wissen basierendem Klassendenken und Rassismus reagieren.

*PROGRESS: Welche Rolle wird von der EU bei den weiteren Liberalisierungsbestrebungen – wie z.B. dem GATS – im Bildungsbereich eingenommen? Gibt es hier ein geschlossenes Vorgehen?*

**Petrella:** Bildung ist Teil der Strategie der Europäischen Kommission, um die wettbewerbstechnische Wiedergeburt Europas voranzutreiben. In den Augen von Handelskommissar Lamy sieht das folgendermaßen aus: Je mehr Staaten sich an der Liberalisierung von Bildungsdienstleistungen beteiligen, desto mehr

---

werden sie in der Position sein, Zugang zu den Vorteilen zu haben, die von einer unter WTO-Regeln liberalisierten Globalisierung geschaffen werden. Bildung wird als Instrument zur Zielerreichung europäischer Wettbewerbsfähigkeit im Sinne privater Unternehmen in der Weltwirtschaft betrachtet. Die Mehrheit der Kommissionsmitglieder denkt, dass die europäische Bildungspolitik dazu beitragen soll – wie der Ministerrat im März 2000 erklärt hat – Europa zur wettbewerbsstärksten e-economy in der Welt zu machen. Bildung muss dem europäischen Ziel dienen, eine Gewinnermacht im Weltspiel zu werden.

Natürlich gibt es auch manche Mitglieder der Europäischen Kommission, wie z.B. Forschungskommissar Busquin, die denken, dass Bildung nicht nur für die Wettbewerbsideologie und ihre Ziele instrumentalisiert werden darf. Aber diese Stimmen herrschen heute nicht vor.

## BUCHEMPFEHLUNG

### Die verkaufte Bildung

*Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft.*

Hg. von Ingrid Lohmann und Rainer Rilling. 356 Seiten. Opladen: Leske + Budrich 2002.

Der Band versammelt die Beiträge der Konferenz „Die Privatisierung des Bildungsbereichs – Eigentum und Wertschöpfung in der Wissensgesellschaft“, die im Juni 2000 an der Universität Hamburg stattfand, sowie des Symposiums „‘Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit’ – Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung: Globale und regionale Trends“ auf dem 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im September 2000 in Göttingen.

In der Einleitung heißt es: *„Begleitet von einer zunehmenden Polarisierung zwischen Arm und Reich schreitet die Kommerzialisierung und Privatisierung des öffentlichen Sektors voran. Bildung gehört zu den am raschesten expandierenden Märkten, in prosperierenden Staaten ebenso wie in den ärmsten. Alternative Modelle der Bildungsfinanzierung werden derzeit weltweit kontrovers diskutiert und vom wachsenden Interesse der internationalen Finanzmärkte an der Erschließung dieser neuen Märkte durchformt. Gibt es in dem vielbeschworenen Sog der Globalisierung noch Raum für Konzepte wie Emanzipation, Mündigkeit, Chancengleichheit, Interkulturalität, Verteilungsgerechtigkeit, Demokratie, Selbstbestimmung, Gemeinwohl? Oder sind sie inzwischen obsolet, überholt von Standort-orientierten Maßgaben für die Transformation der öffentlichen Einrichtungen in for-profit-Unternehmen?“*

Ist die Zeit für das öffentliche Bildungswesen abgelaufen? Dazu Mitherausgeberin Ingrid Lohmann, Professorin für Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, in ihrem Beitrag: *„Staatliche und öffentliche Bildungseinrichtungen sind, historisch betrachtet, ein transitorisches Phänomen. Da wo sie am*



*längsten bestehen, sind sie kaum älter als zweihundert Jahre, und sehr viel älter werden sie wohl nicht werden.*“ Und warum sollten sie auch – dienten die bisherigen Bildungseinrichtungen doch in erster Linie dem Bürgertum und der Herausbildung des modernen bürgerlichen Nationalstaats. Und der ist, historisch betrachtet, nun wirklich nicht mehr das frischeste Modell. Woraus folgt, dass neue Begründungen für öffentliche Bildung – weltweit – geschaffen werden müssen; hier hat die globalisierungskritische Bewegung noch viel zu tun: auch und gerade an konzeptioneller, mit Kapitalismus- und Eigentumsanalyse verbundener Arbeit. Zur Zeit allerdings ist der dominante Diskurs durch Akteure bestimmt, die Bildung und die verschiedenen Bildungsbereiche dem ‚freien Spiel des Marktes‘ unterwerfen und dazu staatliche oder öffentliche Einflüsse weiter zurückdrängen wollen. Es muss – so Dieter Kirchhöfer, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Potsdam, in seinem Beitrag – für das Kapital ein unerträglicher Zustand sein, weite Bereiche der Gesellschaft nicht dem Markt und der Warenförmigkeit seiner Beziehungen unterwerfen zu können. Deshalb werde das Ende der bisherigen staatlich organisierten Bildung propagiert, um statt ihrer eine selbstbestimmte und individuell zu realisierende Qualifikation zu fordern. Das klingt gut. Aber ist es das auch?

Inwieweit das Dienstleistungsabkommen GATS für die neoliberalen Transformationen *ursächlich* ist, darüber gehen die Meinungen auseinander. Zweifellos aber wirkt das GATS zunehmend als Treibriemen der Kommerzialisierung auch im Bildungsbereich. Nico Hirtt vom belgischen „Appel pour une école démocratique“ setzt sich in seinem Beitrag damit auseinander; er beleuchtet die Liberalisierung des Bildungsmarktes seit der WTO-Millennium Round. Weitere Beiträge befassen sich mit dem Haupthebel der neoliberalen Schulpolitik, nämlich *school choice* und Bildungsgutscheine (Gita Steiner-Khamsi, Ingrid Gogolin); mit den „Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft“ (Michael Wimmer); mit den Schultransformationen unter Englands *New Labour*-Partei (Richard Hatcher); mit Schulsponsoring, Ökonomisierung der Sozialarbeit und der Weiterbildung, mit dem Wirken der Bertelsmann Stiftung in der Hochschulreform und schließlich mit Gegenentwürfen zur kapitalistischen Vergesellschaftung der

Informations- und Kommunikationstechnologien (alternative Eigentumsformen, Cybergenossenschaften, freie Software).

Nomen est Omen: 2003 hat die Bertelsmann Holding den Verlag Leske + Budrich aufgekauft und gleich weiterverscherbelt an ein englisches Verlagshaus, einen der Riesen auf dem weltweiten Bildungsmarkt ...

Horst Bethge

---

## AutorInnen

**Horst Bethge**, Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen in Hamburg, Unterricht in Integrationsklassen, tätig in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Pädagoge für den Frieden

**Ingolf Erler**, Studium der Soziologie, Redakteur der Zeitschrift „unique“

**Elke Gruber**, Univ.-Prof., seit 2002 Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt

**Lorenz Glatz** war 33 Jahre AHS-Lehrer (Latein, Griechisch, Informatik). Denkt, liest, schreibt, spricht für sich und jeden, den es interessiert.

**Ulla Klötzer**, Lehrerin an der Rudolf Steiner Schule in Helsinki, Vorsitzende der EU-kritischen Bürgerbewegung „Alternative zu EU“ – Finnland, aktiv in der Bewegung „Frauen für Frieden“ - Finnland

**Peter Prantl**, Student der Politikwissenschaften und Philosophie in Wien

**Oliver Prausmüller**, Student der Politikwissenschaft und Internationale Entwicklung in Wien, Redakteur des ÖH-Magazins PROGRESS

**Erich Ribolits**, Univ.-Prof., Aus- und Weiterbildung von Lehrern berufsbildender Schulen an Berufspädagogischen Akademien, Lehrbeauftragter und Gastprofessor an verschiedenen österreichischen Universitäten

**Horst Schön**, Berufsschullehrer in Wien

**Stefan Vater**, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes österreichischer Volkshochschulen, Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Universität Linz

**Tibor Zenker**, Angestellter der Universitätsbibliothek der Medizinischen Universität Wien

## LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		
17	Lehreraus- und -fortbildung	€ 1,10	78	Neues Lernen – neue Gesellschaft € 7,20
20	Schulreform Made in Austria	€ 1,10	79	Sozialarbeit & Schule € 6,50
21	KreativTaten	€ 1,10	80	Lebendige Reformpädagogik € 8,70
23	Wer will was von der Schule?	€ 1,10	81	Lust auf Kunst? € 8,70
24	Sonderschule	€ 1,10	82	Umweltwahrnehmung € 8,70
25	Jugend ohne Politik?	€ 2,20	84	Verordnete Feiern – gelungene Feste € 8,70
28	Lehrerpersönlichkeit I	€ 2,20	85	Misere Lehre € 8,70
29	Lehrerpersönlichkeit II	€ 2,20	86	Erinnerungskultur € 8,70
33	Linke Moral?	€ 2,20	87	Umwelterziehung € 8,70
34	Schule und Beruf/ Berufsschule	€ 2,20	88	Lehren und Lernen fremder Sprachen € 8,70
35	Störfaktor Körper	€ 2,20	89	Hauptfach Werkerziehung € 8,70
36	Naturwissenschaften	€ 2,20	90	Macht in der Schule € 8,70
37	Otto Glöckel	€ 4,40	92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung € 10,90
38	Fremdsprachenunterricht	€ 4,40	93	Ethikunterricht € 8,70
40	Arbeit & Bildung	€ 4,40	94	Behinderung. Integration in der Schule € 10,90
42	Ästhetik	€ 4,40	95	Lebensfach Musik € 10,90
45	Gewerkschaft	€ 5,50	96	Schulentwicklung € 10,90
47	Schuleinstieg	€ 4,40	97	Leibeseziehung € 12,40
48	Konsumenten	€ 4,40	98	Alternative Leistungsbeurteilung € 11,60
49	Erinnerungsarbeit 1938/88	€ 5,00	99	Neue Medien I € 11,60
51	Mozart 1789	€ 5,00	100	Neue Medien II € 10,90
52	Bildungspolitik	€ 7,20	101	Friedenskultur € 10,90
53	Sexualität	€ 7,20	102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft € 10,90
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40	103	Esoterik im Bildungsbereich € 10,90
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00	104	Geschlechtergrenzen überschreiten € 10,90
58	Museumspädagogik	€ 10,20	105	Die Mühen der Erinnerung Band 1 € 10,90
59	Analphabetismus	€ 5,00	106	Die Mühen der Erinnerung Band 2 € 10,90
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00	107	Mahlzeit? Ernährung € 10,90
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20	108	LehrInnenbildung € 11,60
62	Community Education	€ 7,20	109	Begabung € 11,60
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20	110	leben – lesen – erzählen € 11,60
64	Schulautonomie	€ 10,90	111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung € 11,60
65	Traumschule	€ 5,00	112	Schwarz-blaues Reformsparen € 8,70
66	Österreichische Identität	€ 7,20	113	Wa(h)re Bildung € 9,—
67	Lernwidersprüche	€ 7,20		
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20		
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20		
70	Behindertenintegration	€ 10,90		
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20		
72	Friedenserziehung	€ 8,70		
74	Projektunterricht	€ 7,20		
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20		
77	Unabhängige Gruppen in der GOD	€ 7,20		
				in Vorbereitung:
				114 Migration
				115 Roma und Sinti