

Elke Renner, Grete Anzengruber

Exklusiv, elitär und vertikal

EU und Bildungspolitik

Schulheft 145/2012

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 37. Jahrgang 2012

© 2012 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-5182-3

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Bildnachweis Coverfoto: Josef Seiter

Printed in Austria

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

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

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

Redaktion dieser Ausgabe: Elke Renner, Grete Anzengruber

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, 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: € 32,00/43,90 sfr

Einzelheft: € 14,00/20,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

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

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

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 Verfasseramen 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:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

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

INHALT

Vorwort	5
Ein Rückblick: Elke Gruber, Erich Ribolits ...weil ich dort was Rechtes lern'	10
<i>In Ost- und Westeuropa – Bildung als Anhängsel der Wirtschaft</i> <i>Ein Beitrag aus dem schulheft 57/1990</i>	
Gerald Oberansmayr Exklusiv, elitär und vertikal. EU und Bildungspolitik	15
Solidarwerkstatt Österreich Es gibt Alternativen!	47
Johannes Gruber Mit dem Weissbuch „Zukunft Bildung Schweiz“ in die „Wissensgesellschaft“	53
Isabelle Voltaire Was aus der französischen Schule geworden ist	63
Ulla Klötzer Finnland ist kein Schulparadies	72
Bernhard Golob, Berthold Gubi, Petra Radeschnig „Als großartiges Friedensprojekt weitgehend unumstritten“	77
<i>Die EU in österreichischen Schulbüchern</i>	
Claudia Schmied Rede der Bundesministerin bei der Veranstaltung „Bildung im europäischen Kontext“ beim Europa Club Wien	85
Rezensionen	
Erich Ribolits: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs Werner Lenz: Wertvolle Bildung. Kritisch – skeptisch – sozial	94
AutorInnen	99

Vorwort

Seit Beginn der schulhefte bis heute entspricht es dem Selbstverständnis der HerausgeberInnen, gegen verkrustete, anachronistische Formen im Schul-Bildungsbereich Stellung zu nehmen und Reformen und Neuerungen einzufordern. Sehr früh wandten wir uns aber auch gegen neoliberale ‚Reformen‘ im Zusammenhang mit der Entwicklung der Europäischen Union.

Bereits vor 22 Jahren erschien die Nummer „Macht Liebe blind – Materialien zu Österreich-EG-Europa“ (57/1990). Prominenten Autoren wie z. B. Anton Pelinka und Peter Pilz befürchteten damals schon Neutralitäts- und Demokratieverluste im Zusammenhang mit einem EG-Beitritt Österreichs. ErziehungswissenschaftlerInnen wie Erich Ribolits, Peter Gstettner und Elke Gruber prognostizierten Veränderungen in der Bildungspolitik. Um an die kritischen Positionen von damals zu erinnern, übernehmen wir einen Auszug eines Beitrags von *Erich Ribolits* und *Elke Gruber* als Einstiegstext in die vorliegende Nummer. Das schulheft hat auch in den Folgejahren entsprechende Themen und Fragen aufgegriffen und versucht, Positionen gegen den Mainstream zu finden. Die Präsenz der heutigen Situation, gekennzeichnet durch Sparpaket und Schuldenbremse, Bildungsvolksbegehren und Bildungskrise, fordert neue Informationen, die wir in diesem schulheft liefern wollen.

Grundsätzlich beschäftigt sich *Gerald Oberansmayr* unter dem Titel „Exklusiv, elitär und vertikal. EU und Bildungspolitik“ mit den Zusammenhängen der neoliberalen Transformation der Wirtschafts- und Sozialpolitik durch die und in der EU mit den bildungspolitischen Veränderungen in den Mitgliedsstaaten. Er benennt die Lobbyorganisationen und deren Macht- und Zielsetzungen, ihren Einfluss an den Universitäten, auf Strukturen und Inhalte. Die Folgen von Bolognaprozess und Lissabonstrategien werden aufgezeigt. Entgegen propagandistischen Behauptungen entwickelt sich ein Zweiklassen-Studium, dominiert von Unternehmensinteressen: teure Eliten- und billige Massenbildung. Die Finanzierung öffentlicher Bildungseinrichtungen un-

terliegt immer mehr dem Sparwahn. Entgegen untadeligen Absichtserklärungen verlaufen Hierarchisierung, Liberalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich parallel zu diesen Entwicklungen in anderen Bereichen. Öffentliche Budgets stehen unter einem enormen Druck, wobei ganz besonders in wirtschaftlich schwächeren Länder der EU, die immer mehr unter Kuratel gestellt werden, öffentliche Bildungseinrichtungen schrumpfen. Kostenlos soll letztlich nach EU-Vorgaben nur der öffentliche Grundschulsektor bleiben. Kürzungen im Bildungsbereich hängen eng mit sozialer Armut zusammen, denn in der EU wächst die Kluft nicht nur wirtschaftlich zwischen Peripherie und Zentrum, auch die Mittel für Bildung klaffen immer weiter auseinander. Bildungsressourcen wandern in die reichen Zentren – ein imperiales Herrschaftsmuster innerhalb der EU und nach außen. Oberansmayrs Blick auf die österreichischen Verhältnisse vor allem nach dem Hochschulgesetz 2002 legt ein Musterschülerverhalten dem EU-Diktat gegenüber offen. Banken und Konzerne übernahmen die Kontrolle in den Uni-Räten.

Seit 1995 gab es laufend Einsparungen im Bildungsbereich, verschärfte sich der soziale Numerus Clausus und boomten private Einrichtungen. Eine festgeschriebene Schuldenbremse fungiert auch als Bildungsbremse und das Zulassen von EU-Kontrollmechanismen reguliert zunehmend die Spielräume einer demokratischen Bildungspolitik. Gerald Oberansmayr untermauert seine Analyse durch Quellenmaterial und Literaturhinweise.

Wer solche Entwicklungen aufzeigt und damit den ideologischen Schleier, den Politiker und Medien darüber legen, lüftet, muss sich folgerichtig auch der Frage nach Alternativen stellen. Dies tut der Autor im Anhang an seinen Artikel als Mitglied der „Solidarwerkstatt Österreich“, einer Initiative, die beständig daran arbeitet, Informationen zu liefern und Alternativen zu entwickeln.

Um den Blick auf Zusammenhänge der Bildungspolitik von der nationalen und der EU-Ebene zu erweitern, erhielten wir Beiträge aus der Schweiz, aus Frankreich und Finnland. Trotz unterschiedlicher Voraussetzungen ist daraus ein gemeinsamer Nenner der Betroffenheit erkennbar.

Der Schweizer Soziologe *Johannes Gruber* informiert über Entwicklungen im Zusammenhang mit dem „Weissbuch. Zukunft Bildung Schweiz“, dessen Ziel es ist, die Schweiz bis 2030 zur „Wissengesellschaft“ zu machen. Nun ist die Schweiz zwar kein EU-Land, aber doch vehement durch den „Import der europäischen Bildungsentwicklungslogik“ mit den in der EU laufenden Prozessen verbunden und an der Bolognaform und anderen Abkommen beteiligt. Johannes Gruber kritisiert den Begriff „Wissengesellschaft“ sowohl aus einer historischen Dimension als auch im Zusammenhang mit dem Neoliberalismus. Er beschreibt den Wandel des Bildungsverständnisses. Die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Menschen und die Anpassung an die Bedürfnisse der Kapitalmacht stehen im Vordergrund. Die Zusammenarbeit von Einrichtungen des öffentlichen Sektors mit der Geschäftswelt soll zur Vermittlung unternehmerischen Denkens beitragen. Der Autor schließt sich der Einschätzung Konrad Paul Liessmanns an, derzufolge nicht mehr der Wahrheitsbezug des Wissens im Mittelpunkt steht, sondern dessen Bedeutung für Effizienz, Verwertbarkeit, Kontrolle, Spitzenleistung und Anpassung. Gruber zieht die Schlussfolgerung, dass die EU-europäischen Bildungsreformen „Unbildung“ erzeugen. Die Autoren des „Weissbuchs“ fühlen sich weitgehend der Humankapitallogik verpflichtet. Es gibt zwar darin durchaus zutreffende Diagnosen und sinnvolle Forderungen, durch die Einbettung der sinnvollen Anliegen in die Wissensgesellschaftsdebatte sind sie aber insofern ambivalent, als Reformen nicht aus Gerechtigkeitsgründen eingemahnt werden, sondern die Minderung des ökonomischen Potentials der Schweiz verhindern sollen. In der öffentlichen Diskussion greift die Konkurrenzlogik derart, dass man sich nicht um emanzipatorische Entwicklungen kümmert.

Frankreich ist traditionell ein Land mit einer extremen Kluft zwischen Elite- und Massenausbildung, zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen. *Isabelle Voltaire* stellt zu Beginn ihres Beitrags die Entwicklung der Inhalte und Methoden an Schulen und Universitäten in den Mittelpunkt. Schon seit den 70er Jahren verfällt die Fähigkeit der SchülerInnen, Wahrheiten zu erkennen, Meinungen und Stellungnahmen zu entwickeln,

Haltungen einzunehmen, die sich an ‚falsch‘ und ‚richtig‘ orientieren. Es wird nur reproduziert, Angebote und Rezepte werden ohne Reflexion aus dem Internet angenommen, Hauptsache, man passt sich an und erzielt gute Ergebnisse.

In Österreich greift diese Einschränkung und Entmündigung bereits, so z. B. im Zusammenhang mit der Zentralmatura.

Der Beitrag von *Isabelle Voltaire* versucht, Begründungen für diese Erscheinungen zu finden. Personen, die nicht gelernt haben, Wahres und Falsches zu beurteilen, zu diskutieren, sind leichter zu lenken, werden Ja-Sager, suchen nur den Erfolg guter Noten und guter Testergebnisse. Offizielle Themen werden sorgfältig konstruiert, damit sie einfach zu einem erfolgreichen Prüfungsabschluss führen. Die Autorin ortet den Einfluss der Ideologien der ‚Postmoderne‘ auf Wissenschaft und Politik. Das Maastricht-Programm fördert den Handel und das Geschäft mit Bildung. Die Angriffe gegen die öffentliche Schule, ihre Demontage, die Einsparungen bei Geldzuwendungen und Personal treiben Kinder von Familien, die es sich leisten können, in Privatschulen. Pädagogische Gründe werden vorgeschoben, wenn finanzielle Einsparungen im Vordergrund stehen. Ein Beispiel dafür ist die Aufhebung der Klassenwiederholung. LehrerInnen in Frankreich, eher links sensibilisiert, fühlen sich schuldig und werden als reaktionär verleumdet, wenn sie sich dem Qualitätsverlust des Unterrichts widersetzen. Der Artikel bietet zum Schluss eine Lösung an, die uns an Endzeitstimmung gemahnt: Inseln schaffen, wie die letzten Menschen in „Fahrenheit 451“, die wieder heimlich lesen.

Finnlands Schulsystem ist allgemein der Inbegriff von fortschrittlicher Schule, ausgewiesen auch durch die Ergebnisse der Pisa-Studie. *Ulla Klötzer* sieht das aber als Verdienst einer Zeit, in der Finnland seine Wohlfahrtsstaatlichkeit entwickeln konnte. Sie hat aber schon im schulheft 113/2004 „Wa(h)re Bildung“ geschrieben, dass die mustergültige Anpassung an die EU-Forderungen tiefe Kerben in die reale soziale und ökonomische Realität geschlagen hat. Schulsterben und Aushungerung sozialer Einrichtungen nehmen auch in Finnland bedrohliche Formen an.

Wie geht man nun in Österreich mit Informationen über die EU um? Welche Bilder und Aussagen werden uns geliefert? Die AutorInnen *Bernhard Golob, Berthold Gubi und Petra Radeschnig* überprüfen unter dem Titel „Als großartiges Friedensprojekt weitgehend unumstritten. Die Darstellung der EU in österreichischen Schulbüchern“ ihre Annahme, dass Schulbücher objektiv und unparteiisch sein und zum kritischen Denken anregen sollten. Außerdem dürften sie sich nicht in kontroversiell diskutierten politischen Fragen verherrlichend auf eine Seite stellen. Was ist das Resultat ihrer Untersuchung? Schulbücher bieten ein weitgehend einseitiges Bild der EU, das aus vielen schönen Schlagwörtern und Überschriften, aus bunten Strukturgrammen und Schautafeln besteht, in denen viele reale Probleme, Widersprüche und Kritikpunkte umschrieben oder glatt unterschlagen werden. Die Beispiele aus den Büchern sind, wenn nicht nur beschönigend, so glatte Verkehrungen der Realität und manchmal von peinlicher Verlogenheit.

Erschreckend offenbart sich die Richtigkeit dieser Kritik auch am Beispiel der Rede der Ministerin *Claudia Schmied*, die noch viel mehr Freiheit zu Pathos und Beliebigkeit in Anspruch nimmt, als das Schulbuch es kann.

Sollte das der heutigen Auffassung von politischer Bildung entsprechen, dann können wir uns voll inhaltlich den Bedenken von Isabelle Voltaire anschließen, dass die Wahrheit in Verruf gekommen und nur mehr in kleinen Lesezirkeln zu finden ist.

... weil ich dort was Rechtes lern'

In Ost- und Westeuropa – Bildung als Anhängsel der Wirtschaft

Der folgende Beitrag ist Teil eines Artikels aus dem schulheft 57/1990 „Macht Liebe blind? Materialien zu Österreich – EG-Europa“.¹

Der neuerliche Abdruck soll die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der EG in Erinnerung bringen.

Das politische Gesicht Europas verändert sich derzeit mit einer bisher wahrscheinlich noch nie dagewesenen Schnelligkeit. Während Österreich brav auf der Wartebank für die Aufnahme in die EG sitzt, deren Konzept unter Bedingungen konkurrierender politischer und wirtschaftlicher Systeme in Europa entstanden ist, finden Entwicklungen statt, die die Idee eines vereinten Gesamteuropas unter neuem Aspekt für möglich erscheinen lassen. Einige sprechen derzeit von der friedlichen Vision eines „gemeinsamen Haus Europa“, während andere die Entwicklung aggressiv als den europaweiten „Endsieg des Kapitalismus“ charakterisieren. Jedoch einig scheinen sich alle in der Vorstellung, dass die weitere Entwicklung in ganz Europa unter den gleichen Prämissen möglichst ungehemmter Marktwirtschaft und fortschreitendem Wirtschaftswachstums stattfinden soll.

Die Prämissen, die nun auch in den Staaten des ehemaligen europäischen Ostblocks als Generalrezept gegen alle Arten von politischen und wirtschaftlichen Problemen propagiert werden, waren und sind auch die Grundpfeiler des bisher auf Westeuropa beschränkten Einigungsstrebens. Denn wenn auch häufig im Zusammenhang mit der EG ein „Europa der Bürger“ oder ein „Sozialraum Europa“ beschworen wird, darf nicht vergessen werden, dass die Europäische Gemeinschaft primär zum Zweck des Abbaus von Wirtschaftshemmnissen innerhalb dieser Gemeinschaft gegründet wurde und weiters zum Aufbau einer günstigen Position gegenüber Kontrahenten außerhalb des

1 Diese Nummer kann unter www.schulheft.at eingesehen werden.

Bündnisses dienen soll. Weder war die primäre Triebkraft für den Zusammenschluß die Idee des einigen, friedlichen Europa, in dem Menschen in solidarischer Gemeinschaft an optimalen Lebenschancen für alle arbeiten können, noch bewirkt ein zum Zweck des Abbaus von Wirtschaftshemmnissen errichteter Staatenzusammenschluß automatisch Bedingungen, die eine solche Entwicklung fördern.

Die EG – ein Zweckbündnis im Dienste der Wirtschaft

Die Europäische Gemeinschaft wurde gegründet, um transnationales Wirtschaften zu erleichtern – die Prämisse bewirkt sicher nicht automatisch politische, soziale und ökologische Rahmenbedingungen zum Wohle und im Interesse aller Menschen, die in den betroffenen Ländern wohnen. Der aus wirtschaftlichen Gründen vorgenommene Zusammenschluß einiger – oder vielleicht sogar einmal aller – europäischer Staaten verringert noch lange nicht soziale Ungleichheiten und schafft von sich aus auch nicht soziale Ungerechtigkeiten ab. Er bewirkt nicht automatisch eine gerechtere Verteilung der gesellschaftlich honorierten Arbeit und fördert nicht von vornherein ein Mitberücksichtigen ökologischer Gesichtspunkte bei ökonomischem Handeln. Bezüglich solcher Probleme und gesellschaftlichen Aufgabenstellungen sind die Interessen in der Gesellschaft sehr unterschiedlich gelagert. Jene, die an den Möglichkeiten transnationalen Wirtschaftens primär profitieren, sind jedoch sicher nicht daran interessiert, sich ihre höheren Profitchancen durch ein im Hinblick auf soziale oder ökologische Gesichtspunkte erstelltes Korsett des wirtschaftlichen Handelns zu verschlechtern.

Die Reduzierung der nationalstaatlichen Einflußmöglichkeiten auf wirtschaftliches Geschehen, im Zuge des Schaffens eines nationale Grenzen überschreitenden Wirtschaftsraumes, bewirkt also gleichzeitig die Notwendigkeit eines transnationalen Einforderns der humanen, sozialen oder ökologischen Dimension technisch-ökonomischer Entwicklungsmöglichkeiten. War es z.B. für ArbeitnehmerInnen bisher fast nur nötig, auf nationaler Ebene um die Durchsetzung ihrer sozialen Rechte zu kämpfen, oder für KonsumentInnen meist nur erforderlich, die nationale

Dimension ökologischer Forderungen zu berücksichtigen, erfordert ein „Europa ohne Grenzen“ eine neue grenzüberschreitende Dimension der gesellschaftlichen Interessendurchsetzung.

Verstärkt wäre es deshalb notwendig, daß junge Menschen in Schule und Ausbildung lernen, die Interessenbezogenheit des gesellschaftlichen Umgehens mit technisch-ökonomischen Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen, und befähigt werden, in einer, nationale Besonderheiten überbrückenden, internationalen Solidarität sich um die Durchsetzung ihrer Interessen zu kümmern. Damit verbunden wäre aber auch die Notwendigkeit, dem derzeitigen Trend entgegenzusteuern, Schule und Ausbildung fast ausschließlich als Bereich zu sehen, in dem „Humankapital“ auf seine Funktion im wirtschaftlichen Geschehen vorbereitet wird.

Die Reduktion von Bildung auf Herstellung von Humankapital

Die ökonomische Logik, der die „Europäische Gemeinschaft“ implizit folgt, bewirkt aber einen Trend genau in diese Richtung. Bildungsfragen und ganz besonders Fragen der beruflichen Bildung werden dadurch wahrscheinlich in Zukunft noch mehr unter weitgehender Fokussierung auf dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Konkurrenz gestellt und damit rasch auf Fragen arbeitsmarktgerechter Qualifikation reduziert. Das hat verschiedene Ursachen:

Zum einen wird sich die derzeit auf transnationaler Ebene erst zum Teil vorhandenen Differenzierung in Zentren und Peripherien verstärkt fortsetzen, d.h., dass es innerhalb der „Gemeinschaft“ zur regionalen Zergliederung der Produktion nach der Höhe der technischen und qualifikatorischen Voraussetzungen kommt. Lohnniveau und allgemeiner Wohlstand sind jedoch weitgehend davon abhängig, welchen Part in der regionalen Arbeitsteilung das jeweilige Land abbekommt. Eines der wesentlichsten Kriterien, nach dem Kapitalinvestoren in bestimmte Produktionsbereiche in bestimmten Regionen investieren, ist das Qualifikationsniveau, welches bei den jeweiligen Arbeitskräften erwartet werden kann. Das Maß, inwieweit ein nationales Schul-

und Bildungswesen genau jene Qualifikationen vermittelt, die es einem Investor attraktiv erscheinen lassen, in diesem Land in einem möglichst anspruchsvollen Wirtschaftszweig zu investieren, wird damit zum Parameter für nationalen Wohlstand. Daß das Bildungswesen unter solchen Umständen schnell nur mehr unter dem Gesichtspunkt der für die Wirtschaft notwendigen Qualifikation gesehen wird und emanzipatorische Ansprüche rasch vergessen werden, liegt auf der Hand.

Weiters fördert sicher auch die Tatsache, daß nach Verwirklichen des EG-Binnenmarktes Arbeitnehmer der verschiedenen EG-Länder auf einem gemeinsamen Arbeitsmarkt in Konkurrenz treten können, die Notwendigkeit für die einzelnen Länder, Schule und Ausbildung immer mehr unter dem Gesichtspunkt der Erhöhung von Arbeitsplatzchancen der jeweiligen Landesangehörigen zu sehen. Damit verbunden ist die Tendenz, die Vermittlung arbeitsmarktkonformer Qualifikationen zur primären Bezugsgröße des Bildungswesens zu machen und Bildungsinhalte, die über die Zurechtrichtung im Sinne der Erwartungen der Wirtschaft hinausgehen, als unnötigen Ballast zu empfinden.

Bildung – Chance für eine echte Gemeinschaft der Europäer?

Im Hinblick auf eine europäische Gemeinschaft und das erstrebenswerte Ziel, diesen Staatenzusammenschluß unter Wahrung und Ausbau optimaler humaner, sozialer und ökologischer Bedingungen des Zusammenlebens zu gestalten, wäre aber ein Bildungssystem nötig, dessen Leitprinzip nicht Zurichtung, sondern die Mündigkeit und Autonomie ist. Selbstverständlich ist es auch die Aufgabe eines Schul- und Ausbildungssystems, Heranwachsende für einen Einsatz unter den derzeitigen wirtschaftlichen Bedingungen zu qualifizieren, sie also zu befähigen, sich in vorhandene gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen eingliedern zu können und sie damit zu konkurrenzfähigen Mitbewerbern am Arbeitsmarkt zu machen. Bildung hat aber nicht nur diese Aufgabe der Integration, sie hat auch die Aufgabe, Menschen zu befähigen, die Interessenabhängigkeit der gegebenen ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen

zu durchschauen, um damit ihre prinzipielle Veränderbarkeit zu begreifen. Nur solcherart geistig befreite, also emanzipierte Menschen sind in der Lage, im Bewusstsein eigener Interessen an der Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Bedingungen mitwirken zu können. Insbesondere eine „Bildung für ein soziales Europa“, ein Schul- und Ausbildungssystem, das Heranwachsende befähigen soll, an einer echten Gemeinschaft aller Europäer mitzuwirken, gibt wenig Sinn, wenn es sich nur an funktionalen Qualifikationserfordernissen des – nun mehr europaweiten – Arbeitsmarktes orientiert. Ein solches Bildungssystem schafft bloß die Möglichkeit, dass sich Arbeitnehmer europaweit im Kampf um Arbeitsplätze konkurrieren zu können. Schule und Ausbildung können aber nur dann einen Beitrag für ein ökologisches, ein humanes und ein soziales Europa schaffen, wenn sie Bildung im emanzipatorischen Sinn ermöglichen und sie darin nicht bloß ein Vehikel für individuellen Aufstieg sehen.

Gerald Oberansmayr

Exklusiv, elitär und vertikal. EU und Bildungspolitik

Bildung gehört nicht zu den unmittelbaren Aufgabenbereichen der Europäischen Union. Trotzdem hat die neoliberale Transformation der Wirtschafts- und Sozialpolitik durch und in der EU auch die bildungspolitische Landschaft in den Mitgliedstaaten nachhaltig verändert.

Startschuss durch den European Round Table of Industrialists

Besonders augenscheinlich ist das im Bereich des sog. tertiären Bildungsbereichs, also der Universitäten und Hochschulen, die im letzten Jahrzehnt regelrecht umgepflügt wurden.

Der Startschuss dafür wurde dort gegeben, wo auch schon die Blaupause für das neoliberale EU-Binnenmarktprojekt entwickelt wurde: An der Place de Carabinieris in Brüssel, dem Sitz des „European Round Table of Industrialists“ (ERT). Der ERT ist wohl eine der einflussreichsten EU-Lobbyorganisationen, die aus den Chefs der 48 mächtigsten europäischen Industriekonzerne besteht (sh. www.ert.be). Im Jahr 1995 legte der ERT den EU-Entscheidungsträgern das Papier „Education for Europeans – Towards the Learning Society“¹ vor. Innerhalb des ERT wurde dieses Papier vom 1994 gegründeten „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE) ausgearbeitet, einem knallharten neoliberalen Think-Tank im Eigentum des milliardenschweren deutschen Mediumimperium Bertelsmann. Dieses ERT-Papier räumt zunächst einmal mit emanzipatorischen Bildungsvorstellungen auf, wonach Bildung und Wissenschaft dazu beitragen könnten, die gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu humanisieren. Die

1 European Round Table of Industrialists, „Education for Europeans – Towards the Learning Society“, März 1995, <http://www.ert.be/doc/0061.pdf>

Großindustrie will es umgekehrt: Die Menschen sollen sich nicht befreien, sondern unterwerfen – und zwar der *„brutal beschleunigten Veränderung ... erzwungen von externem wirtschaftlichen Druck des globalen Handels, der globalen Politik und der unmittelbaren weltweiten Anwendung von radikal neuen Technologien.“* Das Bildungs- und Hochschulsystem müsse sich anpassen an *„die Verschiebung von regulierten Ökonomien zu liberalen, offenen und hochgradig konkurrenzorientierten.“* Die Konzerne brauchen nicht Menschen, die nach Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Verantwortung streben, sondern *„Menschen mit Selbstdisziplin, die sich an ständige Veränderungen anpassen können und endlosen neuen Herausforderungen gewachsen sind.“* Deshalb fordert das ERT-Papier, dass sich die Bildung *„stärker auf die Bedürfnisse der Wirtschaft“* auszurichten habe und die Großindustrie eine *„aktivere Rolle an den Universitäten“* spielen müsse. Auch die den späteren Bologna-Prozess prägende Hierarchisierung der Hochschulbildung klingt bereits deutlich an: Weiterreichende wissenschaftliche Qualifikationen sollten *„erfahreneren Studierenden“* und dem *„akademischen Stab“* vorbehalten bleiben.

Zwei-Klassen-Studium

Später resümiert der ERT stolz, dass dieses Papier *„eines der einflussreichsten aller ERT-Papiere“²* gewesen sei. In der Tat. Es dauerte nicht allzu lange, bis die Hochschulen nach dem Gusto der großen Industrie umgekrempt wurden. Auch der weitere Lauf der Entscheidungsfindung ist aufschlussreich. Nach den Konzerneliten trafen sich die Regierungseliten der vier größten EU-Staaten Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien und verabschiedeten 1998 die sog. *„Sorbonne-Erklärung“*, in der sie ein Zwei-Klassen-Studium fordern, das deutlich die Hochschulausbildung in *„zwei große Zyklen: Studium und Postgraduiertenstudium“³* trennt.

2 ERT-Sekretariat, in: http://www.ert.be/working_group.aspx?wg=15

3 Sorbonne-Erklärung: Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, 26.5.1998, Sorbonne.

Nachdem die große Linie vorgegeben war, durften auch die Regierungen anderer europäischer Staaten antreten. 26 an der Zahl taten das ein Jahr später in der italienischen Stadt Bologna, wo sie den Startschuss für den nach dem Tagungsort benannten Prozess der Umkämpfung der europäischen Hochschullandschaft gaben. Die oberste Prämisse des Bologna-Prozesses: „*Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraums*“⁴. Manche der in der Bologna-Erklärung festgehaltenen Ziele sind dabei durchaus sinnvoll, etwa die Förderung der europaweiten Mobilität und die Sicherstellung vergleichbarer Abschlüsse. Interessanterweise zeigen die Erfahrungen mittlerweile jedoch, dass gerade diese Aspekte durch den Bologna-Prozess verfehlt wurden.

Was jedoch nicht verfehlt, sondern zwischen 1999 und 2009 mit großer Präzision europaweit durchgezogen wurde, ist die Durchsetzung einer Zwei-Klassen-Bildung an den Hochschulen: ein hochgradig verschultes, auf drei Jahre abgespecktes Schmalspurstudium für die Masse (Bachelor), an das sich erst mit dem Master (2 Jahre) und dem Doktor (3 Jahre) wissenschaftliche Qualifizierung anschließt. Diese soll dann aber nur mehr einer schmalen „Elite“ vorbehalten sein und mit entsprechenden Selektionshürden und Zugangsbeschränkungen versehen sein. Flankiert wird dieses Programm von der zunehmenden Ausschaltung demokratischer Mitbestimmung von Studierenden und Lehrenden, um Regierung und privater Wirtschaft einen immer direkteren Zugriff auf die Hochschulen zu ermöglichen, in Österreich z.B. durch das Universitätsgesetz 2002 (sh. weiter unten).

Es spricht Bände über die Aushöhlung der Demokratie in Europa, dass innerhalb eines Jahrzehnts diese neoliberale Umstrukturierung der Hochschullandschaft europaweit durchgepeitscht werden konnte, ohne dass es auf EU- bzw. Europa-Ebene dafür eine formale Kompetenz gibt. Angestoßen von Führungszirkeln der Großindustrie, fortgepflanzt über die Regierungsstäbe der führenden EU-Staaten unterwarfen sich die nationalen Parlamente innerhalb weniger Jahre faktisch widerstandslos den Ver-

4 Der europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der europäischen Hochschulminister, 19.7.1999, Bologna.

abredungen von Regierungen und Konzernen. Erst die großen Studierendenrevolten 2009/10, die nicht zuletzt von Österreich ausgingen („Audimaxisten“) und sich rasch ausbreiteten, markieren den Beginn des Widerstands gegen diesen stillen Putsch von oben.

Zu viel Bildung unerwünscht

Warum ist den Mächtigen in Wirtschaft und Politik diese Aufspaltung in Masse- und Elitebildung eigentlich so wichtig? Eine Antwort darauf lieferte ein deutscher Unternehmensberater, als er im November 2009 angesichts der zunehmenden Studierendenproteste vor laufender Kamera den Bologna-Prozess mit seiner Aufspaltung in Masse- und Elitestudium knapp und bündig rechtfertigte: „Die (Masse der Studierenden, Anm. G.O.) lernten früher Dinge, die wir gar nicht brauchen.“⁵ Angesichts seiner Position als Unternehmensberater steht das „wir“ wohl für die Interessen seiner Konzernklientel. Das ungeschriebene Motto des Bologna-Prozesses lautet also: für die Masse der Studierenden so viel Bildung wie unbedingt nötig, um den Verwertungsprozess am Laufen zu halten – und so wenig wie möglich, um nicht nur die Lohnkosten, sondern auch die Fähigkeit zum kritischen Denken und zum Blick über den unternehmerischen Tellerrand in engen Grenzen zu halten. Höchste wissenschaftliche Qualifikation soll einem kleinen Kreis vorbehalten bleiben, der sich schon aus finanziellen Gründen weitgehend aus den herrschenden sozialen Eliten rekrutiert.

Das hat natürlich auch Auswirkungen auf die Studieninhalte. Überall lässt sich feststellen, dass durch die neue Bologna-Architektur kritische Lehrinhalte rausgekippt wurden (z.B. durch die Einschränkung der Wahlfachkataloge). Der Praxisbezug wird einseitig von der Kapitaleseite definiert, die auch die neuen Uni-Gremien dominiert.

5 Deutsche Welle-TV, 23.11.2009.

EU-Kommission will Schulgeld und Studiengebühren

Der Bologna-Prozess, der zwar von den EU-Machtträgern dirigiert wird, aber mit mittlerweile 46 Mitgliedstaaten deutlich darüber hinausreicht, wird überwölbt von der sog. „Lissabon-Strategie“ der EU, die im Jahr 2000 aus der Taufe gehoben wurde. Vollmundig wird darin verkündet, die EU bis 2010 zum *„international wettbewerbsfähigsten, dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“* zu machen. Die in allen EU-Staaten in diesem Jahrzehnt stattgefundenen „Reformen“ zur Absenkung staatlicher Pensionen, Privatisierung von öffentlichen Infrastrukturen, Aushöhlung von Kollektivverträgen, Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, usw. gehen nicht zuletzt auf diese Verabredung der EU-Regierungsspitzen in Lissabon im Jahr 2000 zurück.

Mit der Lissabon-Strategie hat sich die EU-Kommission eine Tür aufgemacht, um sich zunehmend in die Bildungspolitik einzumischen. Von welcher Grundideologie sich die Kommissare dabei leiten lassen, offenbaren sie uns in diversen „Mitteilungen“ zur Lissabon-Strategie: *„Es wäre jedoch anmaßend zu meinen, dass dieses offene, egalitäre, horizontale und manchmal minimalistische Konzept eine solide Grundlage für die Wissensgesellschaft und -ökonomie in Europa und für den Platz Europas in der Welt bieten könnte“*⁶. Wer das Offene, Egalitäre und Horizontale verschmährt, will das Exklusive, Elitäre und Vertikale. Entsprechend sehen auch die Vorschläge der EU-Kommission aus: Bereits 2004 sprach sich die EU-Kommission in einem Arbeitspapier zur Umsetzung der „Lissabon-Strategie“ für die Einführung von *„(höheren) Studiengebühren“* aus, um *„Effizienz und private Investitionen im Bildungsbereich zu erhöhen.“* Wenig verklausuliert wird in diesem Papier der EU-Kommission die Einführung von Schulgeld und die weitere Privatisierung des Bildungsbereiches vorgeschlagen. So heißt es weiters: *„Mehr finanzielle Anreize sollten in die Europäischen Bildungs- und Trainingssysteme eingeführt werden, um die be-*

6 EU-Kommission; Die Hochschulen in die Lage versetzen, ihren vollen Beitrag zur Wissensgesellschaft und Wirtschaft zu leisten. Diskussionspapier für die Konferenz in Brüssel am 10.2.2005.

schränkten öffentlichen Budgets zu kompensieren und stärkere Leistungselemente einzuführen. Solche Anreize (z.B. im Bereich der nicht-verpflichtenden Bildung) würden eine stärkere Diversifizierung der Finanzierungsmöglichkeiten und eine bessere Mischung aus öffentlicher und privater Finanzierung miteinander verbinden. (...) Beispielsweise könnte die Einführung von Schuldgeld oder anderer Gebühren mit einigen Einschränkungen und begleitenden Finanzierungsmaßnahmen die generelle Ausweitung der Finanzierung höherer Bildungseinrichtungen unterstützen.“⁷

Zwei Jahre später legt die Kommission nach: „Es ist daher erforderlich, sich auf die Investitionen in die Hochschulbildung zu konzentrieren, vor allem auf die Einführung von Studiengebühren. Damit kann ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen den von den Einzelpersonen und der Gesellschaft getragenen Kosten erreicht und der Nutzen für beide gesteigert werden, wobei gleichzeitig die Hochschulen die von ihnen benötigten zusätzlichen Mittel erhalten. Dadurch wird die Qualität der Lehre, das Hochschulmanagement und die Motivation der Studierenden verbessert.“⁸

Selbst das System der USA mit Studiengebühren bis zu 50.000 US-Dollar und mehr im Jahr wird von der EU-Kommission als Beispiel dafür zitiert, „dass Studiengebühren, wenn sie durch ein gezielte finanzielle Unterstützung ergänzt werden, zu einer Steigerung der Studierendenzahlen führen können, ohne dass sich dies negativ auf die Gerechtigkeit auswirkt.“ Die Kommission konnte schließlich auch eine Mehrheit des EU-Parlaments davon überzeugen, „dass Studiengebühren Teil eines aus verschiedenen Faktoren bestehenden Komplexes finanzieller Anreize und begleitender finanzieller Unterstützung darstellen, die die Zugangsmöglichkeiten benachteiligter Gruppen zu den Hochschulen verbessern können“⁹

7 EU-Kommission; Implementation of „Education and Training 2010“, Working Group E, „Making the Best Use of Ressources“, Dezember 2004, Brüssel.

8 EU-Kommission; Effizienz und Gerechtigkeit in den Europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung, 8.9.2006, Brüssel.

9 Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung, Entschließung des Europäischen Parlaments, 27.9.2007, Straßburg.

Elite-Unis für die Upperclass

Dabei beweist gerade das US-System, dass soziale Gerechtigkeit und die Privatisierung von Bildung unvereinbar sind. Der deutsche Soziologe Michael Hartmann hat die soziale Herkunft von Studierenden an den teuren US-Privatuniversitäten untersucht und kommt zu einem eindeutigen Ergebnis: Vier von fünf Studierenden kommen dort aus dem oberen Fünftel der Gesellschaft. Jeder fünfte stamme sogar aus den obersten zwei Prozent mit Familienjahreseinkommen von mehr als 200.000 Dollar, das heißt fast doppelt so viele wie aus der gesamten unteren Bevölkerungshälfte.¹⁰ Vor kurzem hat eine Studie noch aus einem ganz anderem Grund Alarm geschlagen: Aufgrund der hohen Studiengebühren sind die US-amerikanischen Studierenden derzeit mit einer Billion (!) US-Dollar verschuldet. Öffentlicher Dienst und Wissenschaftseinrichtungen klagen bereits über einen Brain-Drain, da die besten Köpfe der hochverschuldeten JungakademikerInnen wenig Interesse an Wissenschaft oder öffentlichen Aufgaben zeigen, sondern sich gleich dorthin schlagen, wo die höchsten Einkommen zu erwarten sind: an die Wallstreet.¹¹ Dieses US-amerikanische System von wenigen, dafür sündteuren privaten Spitzenuniversitäten will die EU-Kommission auch in EU-Europa etablieren. Sie hat deshalb im Jahr 2005 die Initiative zur Schaffung von sechs EU-Exzellenzuniversitäten geschaffen – Prototypen einer durch und durch exklusiven, elitären und antidemokratischen Hochschulentwicklung: Die Verwaltungsgremien sollen maßgeblich von privaten Unternehmen kontrolliert werden, ein öffentliches Dienstrecht soll eliminiert sein, die Unis sollen sich die Studierenden selbst aussuchen können, die Finanzierung soll über Studiengebühren, private Schenkungen und Aufträge aus der „Wirtschaft“ erfolgen.¹² Freilich dürfe auch der Staat mitfinanzieren, solange damit nicht demokratische Mitsprache verbunden ist, als nachahmenswert hebt die

10 Michael Hartmann, in: „Leviathan“ 4/2006, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, S. 447ff.

11 Spiegel-online, 11.12.2011.

12 Informationspapier des EU-Bildungskommissars Jan Figel, SEC 2005 (354), 7.3.2005, Brüssel.

EU-Kommission – in einem anderen Papier¹³ – dabei „den hohen Anteil von Staatsgeldern für die Rüstungsforschung an den US-Hochschulen“ hervor.

„... direkt mit dem Business-Sektor verknüpfen“

Diese Vorstöße der EU-Kommission zeigen mittlerweile erste Ergebnisse. So wurde im Jahr 2009 das universitäre Elitenetzwerk des „Europäischen Instituts für Innovation und Technologie“ (EIT) aus der Taufe gehoben. Mit 308 Millionen Euro für den Zeitraum bis 2013 sollen – in den Worten der österreichischen Infrastrukturminister Bures – „europaweite Exzellenzcluster und Verbände aus Spitzenuniversitäten“ gefördert werden¹⁴. Stolz betont das EIT, dass es seine Hauptaufgabe darin begreife, „höhere Bildung, Forschung und den Business-Sektor miteinander zu verknüpfen und dabei Innovation und Unternehmergeist anzukurbeln“.¹⁵ Dieser Aussage glaubt man aufs Wort, wenn man die Zusammensetzung des 22 köpfigen „Governing Board“ näher unter die Lupe nimmt: 15 von 22 Mitgliedern dieses Leitungsgremiums kommen aus der Großindustrie und dem Bankensektor. Die Vertreter von Konzerneuropa geben sich im EU-gesponserten Eliteinstitut die Hand. Vom Elektronikriesen Philips, Autobauer VW, Baustoffgiganten Lafarge, Großkonzernen der Chemie-/Pharma-Industrie (DSM, AstraZeneca) und der Energiebranche (E.ON, Statoilhydro) bis hin zum Telekom-Spitzenreiter Nokia reicht die illustre Runde an Vertretern von Konzerneuropa, die im EU-gesponserten Eliteinstitut EIT zusammenfinden. Der EIT-Präsident, Christian Jourquin, arbeitet im Brotberuf als Chefmanager des Pharma- und Chemieunternehmens Solvay.

Das EU-Parlament hat die Mitgliedstaaten aufgerufen, „Exzellenzprogramme in den Universitäten zu fördern“. Und tatsächlich kommt die Hierarchisierung der Hochschullandschaft auch auf

13 EU-Kommission, Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, 5.2.2003, Brüssel.

14 Doris Bures, Bundesministerium für Verkehr, Infrastruktur und Technologie, 25.8.2009.

15 <http://eit.europa.eu/>

der Ebene der einzelnen Mitgliedsstaaten in Schwung. In Deutschland startete 2005 eine „Exzellenzinitiative“, in deren Zuge neun „Eliteuniversitäten“ auserkoren werden, die, zunächst auf fünf Jahre beschränkt, jeweils zusätzliche Fördermittel in dreistelliger Millionenhöhe zur Verfügung gestellt bekommen. Für die mit dem Bologna-System geschaffene neue StudentInnen-Elite der DoktorandInnen werden zudem sog. „Graduiertenschulen“ finanziell prämiert. Sie sollen, so der deutsche Wissenschaftsrat, ein „*exzellentes Forschungsumfeld*“ unter „*optimalen Promotionsbedingungen*“ für eine hauchdünne Studierenden(ober)schicht gewährleisten.

Auch in Österreich fiel der Elitenaufbruch der EU auf fruchtbaren Boden. So wird seit 2006/07 auf dem Gelände der ehemaligen Nervenheilanstalt in Maria Gugging der Campus einer „Elite-Uni“ eingerichtet, um für „Forschung auf höchstem Niveau“ zu sorgen, ohne durch Lehrtätigkeit belastet zu werden. Während die „gewöhnliche“ Universitätslandschaft immer stärker finanziell ausgetrocknet wird, geht auf das „Institute of Science and Technology Austria“ (IST Austria) ein warmer Geldregen nieder: Nicht nur Bund und Land finanzieren den neuen Wissensolymp, auch die Industriellenvereinigung stellte sich gleich mit 30 Millionen Euro Einstiegspräsent ein. Unter der Rubrik „*beträchtliche Spender*“ werden auf der Web-Page folgende Unternehmen geehrt: Voestalpine AG, Raiffeisen-Konsortium, OMV und die Mondi-Gruppe des Industriellenvereinigungschefs Veit Sorger. Entsprechend haben Industrie- und Geldadel im Leitungskuratorium der Uni von Anbeginn ein Machtwort mitzureden. Wir finden dort Claus J. Raidl (Vorstandsvorsitzender von Boehler-Uddeholm AG, jetzt Präsident der Österreichischen Nationalbank), Alexander Hartig (Constantia Industries, Industrieliegenschaftsverwaltungs AG), Peter Leyr (EVN), Wolfgang Ruttensdorfer (früher OMV, jetzt Vienna Insurance Group), Elisabeth Stadler (Versicherung ERGO Austria International AG). Interessant ist auch die Frage, warum die Hochkommissarin der französischen Regierung für Atomenergie, Catherine Cesarsky, in das Führungsgremium in Gugging berufen wurde. Ihre Aufgabe als Hochkommissarin ist die Beratung der französischen Regierung in Fragen der zivilen und militärischen

Nutzung der Atomkraft. Welche Rolle spielt sie im Leitungsgremium von Gugging? Wir werden es wohl kaum erfahren. Denn wo „Eliten“ residieren, haben Demokratie, Mitbestimmung und Transparenz demütig zu schweigen.

Ähnliches gilt für die Studierenden am IST Austria, die erst in der Phase des Doktoratsstudiums Eingang in die heiligen Hallen finden. Die Auslese ist extrem. 2011 wurden von 638 BewerberInnen gerade einmal 16 der Eintritt gewährt. Diese finden dann freilich im Vergleich zu ihren KollegInnen an den „Masse“-Universitäten eldoradische Bedingungen vor und dürfen sich schon in ihrer Doktoranden-Phase über ein „*international konkurrenzfähiges Gehalt*“ (O-Ton Wissenschaftsministerium) freuen, während ihre normalen Studi-KollegInnen als Taxi-Fahrer, Baby-Sitter und Nachtportier jobben müssen, um sich ihr Studium zu finanzieren. „*Quod licet Jovi, non licet bovi*“, wussten schon die alten Römer.¹⁶

Die Auswirkungen dieser zunehmenden Hierarchisierung der Hochschullandschaft können in Frankreich, wo es traditionell eine extreme Spaltung zwischen Elite- und Masseuniversitäten gibt, eindrucksvoll studiert werden. Eine Handvoll sog. „Grandes Ecoles“, an der ca. 2% aller Studierenden inskribiert sind, verfügt über fast 40% des gesamten Hochschulbudgets. Über 90% der Studierenden an diesen Kadenschmieden kommen aus dem Großbürgertum; die „Grandes Ecoles“ stellen „*das entscheidende soziale Nadelöhr*“ für Spitzenpositionen in Politik und Wirtschaft dar, „*durch das Kinder der breiten Bevölkerung allenfalls in Ausnahmefällen zu schlüpfen vermögen*“.¹⁷

Bolkestein-Hammer kann auch die Bildung treffen

Bologna-Prozess, Lissabon-Prozess sowie dessen Nachfolge-Agenda „Europa 2020“ haben dem EU-Establishment mächtige, wenn auch nur indirekte Werkzeuge zur Umgestaltung der Bildungslandschaft in die Hand gegeben. Neuere EU-Verträge

16 „Was dem Jupiter gebührt, gebührt dem Rindvieh noch lange nicht.“

17 Klaus Hartmann, *Der Mythos von den Leistungseliten, Campus-Verlag, Frankfurt am Main, 2002.*

und Gesetze ermächtigen die EU-Kommission aber mittlerweile, noch viel direkter Einfluss zu nehmen.

Durch die sog. EU-Dienstleistungsrichtlinie (bekannt geworden als „Bolkestein-Richtlinie“), die im Jahr 2006 verabschiedet wurde und bis 2010 in allen Mitgliedstaaten umgesetzt werden musste, wird der Handel mit Dienstleistungen in der EU weitgehend liberalisiert. Darunter fallen grundsätzlich auch Bildungsdienstleistungen, sofern diese *„gegen Entgelt erbracht werden.“* (EuGH) D.h. bislang ist daher noch der *„überwiegend öffentlich finanzierte Unterricht im Rahmen des nationalen Bildungssystems“* vom Geltungsbereich dieser Richtlinie ausgenommen, wenn aber die Praxis hoher Studiengebühren an den Hochschulen weiter zunimmt, könnte der tertiäre Bildungssektor bald vollkommen liberalisiert werden. Das käme einem Privatisierungsturbo gleich, denn alle Staatsfinanzierungen kämen dann rasch unter dem Verdacht der *„Wettbewerbsverzerrung“*, Ausschreibungspflichten könnten ein ungeheueres Dumping bei sozialen und Qualitätsstandards auslösen. Die Macht hat, wer das Definitionsrecht besitzt. Die Frage, ob die Richtlinie angewendet werden muss, obliegt dem liberalisierungsfreundlichen EuGH, der *„von Fall zu Fall im Lichte sämtlicher Merkmale prüfen“* solle (Erwägungsgrund 34 der Richtlinie). Damit entsteht enorme Rechtsunsicherheit, der *„Bolkesteinhammer“* schwebt grundsätzlich auch über dem Bildungssektor – und damit die Gefahr, die Bildung noch mehr dem Marktmechanismus auszuliefern. Schon vorsorglich wurde in der sog. EU-Grundrechte-Charta die Verpflichtung zu einem unentgeltlichen Bildungsangebot auf den Pflichtschulsektor beschränkt.

Die Folgen von Liberalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich sind ähnlich denen, wie wir sie in anderen Bereichen der Daseinsfürsorge erleben: Private Konzerne picken sich die *„Rosinen“*, sprich die kaufkräftige Ober- und Mittelschicht. Für den Rest heißt es: *„Poor services for poor people“*. Ulrich Thöne, Vorsitzender der deutschen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), anlässlich der Beschlussfassung der Dienstleistungsrichtlinie im EU-Parlament: *„Das war kein guter Tag für die Bildung. Die Verabschiedung der EU-Dienstleistungsrichtlinie schafft Verunsicherung im Bildungsbereich. Bildung ist Teil der*

Daseinsvorsorge für die Menschen in unserem Land, sie hat zentrale Bedeutung für eine demokratische Gesellschaft. Jetzt ist zu befürchten, dass Privatisierungstendenzen verstärkt werden und das öffentliche Bildungswesen seine gesellschaftliche Funktion immer weniger erfüllen kann. ... Wenn aber Deregulierung und Liberalisierung zum ‚goldenen Kalb‘ werden, sind Qualität von Bildung und Chancengleichheit bedroht. Den Menschen wird der Zugang zu kostenlosen, öffentlichen Bildungsangeboten erschwert.“ Auch den staatlichen Regelschulbetrieb sieht der GEW-Vorsitzende von der EU-Liberalisierungswut bedroht: *„Auch vorwiegend öffentlich finanzierte Bildungsangebote sind vor den Auswirkungen der Dienstleistungsrichtlinie nicht geschützt. Denn Bildung ist mehr als Unterricht: Prüfungen, Zulassungstests oder Studiengebühren sind die Einfallstore für den Einzug privater Anbieter in den Bildungssektor.“*¹⁸

Handelsverträge: Parlamente ohne Mitbestimmung

Der EU-Vertrag von Lissabon (2009) erhöht den Einfluss der EU-Kommission auf die Bildungspolitik. Denn mit diesem Vertrag wird die – bis dahin notwendige – Mitbestimmung der nationalen Parlamente bei der Beschlussfassung von internationalen Handelsverträgen in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales eliminiert. Die Möglichkeiten der EU-Kommission, Verträge zur Liberalisierung von Bildung auf multilateraler Ebene auszuhandeln und diese Verträge dann innerhalb der EU ratifizieren zu lassen, ohne die nationalen Parlamente konsultieren zu müssen, sind damit deutlich gestiegen. Die EU-Kommission hat sich im letzten Jahrzehnt auf globaler Ebene als radikalster Motor für die Liberalisierung von Gütern und Dienstleistungen der Daseinsfürsorge bei den GATS-Verhandlungen erwiesen. Sie kann sich dabei auf EU-Primärrecht stützen, das den „*Abbau internationaler Handelshemmnisse*“ in den Rang eines Verfassungsgebots gehoben hat.¹⁹ Gestützt auf die neuen Kompetenzen durch den Lissabon-Vertrag hat die EU-Kommission bereits angekündigt, in die Offensive gehen zu wollen: *„Ihre Handels-*

¹⁸ 18.11.2006, Stellungnahme der GEW zur EU-Dienstleistungsrichtlinie.

¹⁹ Artikel 206, Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union.

*partner (die der EU, Anm GO) müssen sich dazu verpflichten, den ungehinderten Fluss von Investitionen aller Art zu gewährleisten und zu schützen. Eine umfassende gemeinsame Auslandsinvestitionspolitik muss den Belangen der Investoren von der Planungs- bis zur Gewinnphase oder von der Phase vor der Zulassung bis zur Phase nach der Zulassung stärker Rechnung tragen.*²⁰ Der Markt für Bildungsdienstleistungen wird weltweit auf über 2.000 Milliarden US-Dollar geschätzt. Der Großteil davon sind öffentliche Gelder, die für öffentliche Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Über den Umweg der Handelsliberalisierung sehen die großen Bildungskonzerne die Chance, die nationalen Bildungssysteme aufzumischen und Marktanteile zu erobern.

Wer derart in die Märkte anderer Staaten drängt, muss mit Widerstand rechnen, den er notfalls brechen will. Der aggressiven Exportorientierung folgt bzw. eilt der militärische Expansionsdrang voraus. Das lässt sich an den Prioritäten im Forschungsbereich ablesen. Mit dem sog. 7. Rahmenprogramm Forschung und Entwicklung 2007–2013 steigt die EU zum ersten Mal eigenständig (also zusätzlich zu den nationalen Etats) in die Rüstungsforschung ein. Rund 2,8 Milliarden Euro werden mobilisiert für militärisch nutzbare Satellitenaufklärungssysteme und andere „sicherheitsrelevante“ Forschungsprojekte. Die Atomforschung, bei der sich zivil und militärisch bekanntlich wenig trennen lassen, wird gegenüber dem 6. Rahmenprogramm auf rd. 4 Milliarden Euro verdreifacht.

EU-Budgetdiktate: Die Axt am Bildungswesen

Die EU-Lissabon-Strategie und ihr Nachfolger „Europa 2020“ enthalten freilich viele untadelige Absichtserklärungen, wie z.B. die Anhebung der Akademikerquote, die Absenkung der Zahl der Schulabbrecher, die Ausweitung der Mittel für die allgemeine und berufliche Bildung und Weiterbildung. Ein Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre zeigt jedoch, dass gerade diese Ziele in scharfem Gegensatz zur neoliberalen Wirtschaftspolitik

²⁰ Mitteilung der EU-Kommission: Auf dem Weg zu einer umfassenden europäischen Auslandsinvestitionspolitik, 7.7.2010, KOMM 2010/343.

der EU geraten, durch die die öffentlichen Budgets enorm unter Druck geraten sind:

- Der enthemmte EU-Binnenmarkt verschärft insbesondere bei Gewinn- und Kapitalsteuern das Steuerdumping. So sind in der EU zwischen 1995 und 2011 die durchschnittlichen Gewinnsteuersätze für Konzerne um 12,1% und die Spitzensteuersätze für Großverdiener um 10,3% gefallen.²¹
- Verbot von zins- und tilgungsfreien Notenbankkrediten an die öffentlichen Haushalte, wodurch die Staaten gezwungen werden, sich teuer auf den Kapitalmärkten zu refinanzieren.
- Wachsende handelspolitische Ungleichgewichte zwischen den EU-Staaten, die nicht mehr durch den Wechselkursmechanismus abgepuffert werden können.
- Drakonische Spardiktate gegenüber Ländern, die im Gefolge dieser Ungleichgewichte in eine tiefe Verschuldung der öffentlichen Haushalte hineingeraten sind. Diese Sparauflagen sollen mittlerweile durch einen neuen EU-Vertrag auf alle EU-Staaten ausgeweitet werden („Schuldenbremse“).

Angesichts des ständigen Spardrucks blieben die Erfolge der vollmundigen Lissabon-Ansage, die EU zum „*dynamischen, wissensbasierten Raum der Welt*“ zu machen, überschaubar. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgabe am Bruttoinlandsprodukt (BIP) ging zwischen 2003 und 2008 sogar leicht zurück, von 5,14 auf 5,07%, die privaten stiegen leicht an, von 0,64% auf 0,75%. Auch in Österreich geht der Anteil der Bildungsausgaben am BIP seit dem EU-Beitritt stetig zurück (siehe weiter unten). Selbst die EU-Kommission klagte, dass die Bildungseinrichtungen „*nicht über die ausreichende Finanzmittel (verfügen), um ihren ehrgeizigen Zielen gerecht zu werden.*“²²

Dümpelten also schon vor der Wirtschafts- und Finanzkrise die Bildungsbudgets auf mäßigem Niveau dahin, so erfolgt in vielen Staaten seit 2008/09 eine Zäsur – nach unten. Denn was

21 Eurostat Press Release, Taxation Trends in the European Union, 1.7.2011.

22 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc62_de.htm

die drakonischen EU-Sparvorgaben seither insbesondere in Ländern, die von der EU-Kommission und dem IWF budgetpolitisch unter Kuratel gestellt worden sind, anrichten, muss als bildungspolitischer Kahlschlag bezeichnet werden. Selbst die überaus moderate „European University Association“ (EUA) schlägt in einer Studie Alarm:²³

- Lettland senkte 2009 die Ausgaben für die Hochschulen um 48% (!) und im Jahr darauf nochmals um 18%.
- Italien plant seine Ausgaben für höher Bildung bis 2013 um 20% zu kürzen. Einige der 25 Universität stehen unmittelbar vor dem finanziellen Kollaps.
- Die griechische Regierung will die Universitäten zwingen, 30% ihrer Ausgaben einzusparen, die Art und Weise dieses Kahlschlags bleibt den Hochschulen selbst überlassen.
- In Großbritannien will die Regierung die Ausgaben für höhere Bildung bis 2014/15 um 40% zusammenstreichen. Hauptbetroffen soll die universitäre Lehre sein, die um bis zu 79% reduziert werden sollen. Auch Schottland, das eine eigene Bildungspolitik betreiben kann, kürzte die Uni-Ausgaben 2011 um 16%.
- In Irland sanken die Ausgaben im tertiären Bildungsbereich nach 9,4% (2010) nochmals um 7% (2011). Die staatlichen Investitionszuschüsse wurden halbiert.
- In Estland ging das Hochschulbudget 2009 um 7%, 2010 nochmals um 10% zurück; in Rumänien sank es im vergangenen Jahr um 10%, in Litauen um 8%. In der Tschechischen Republik beträgt der Rückgang rd. 4%.

Die EUA resümiert, dass mit diesem Kahlschlag in den öffentlichen Bildungsbudgets EU-weit die Tendenz zur Privatisierung von Bildung wächst, insbesondere sei *„ein Fokus auf die Einführung und Anhebung von Studiengebühren“* festzustellen. Am deutlichsten trifft das auf Großbritannien zu. Dort werden die Studiengebühren auf bis zu 9.000 Pfund im Jahr verdreifacht, aber

23 Impact of the Economic Crisis on European Universities, January 2011.

selbst in den nordischen Ländern, wo bislang Bildung als öffentliches Gut als unantastbar galt, wachsen Tendenzen zur Einführung von privaten Bildungsgebühren.

Nicht nur im Hochschulbereich wütet der bildungspolitische Sparstift. Die griechische Regierung will das Anfangsgehalt von Lehrern um 44% von 1020 auf 574 Euro im Monat senken. In Portugal werden die Gehälter im öffentlichen Dienst um 5% gesenkt und dann auf weitere zwei Jahre eingefroren. Die Bildungsausgaben werden um 11% gesenkt, bei den Stipendien wird kräftig gekürzt, sodass bereits 30.000 Studierende aus dem Bezug rausgefallen sind. In Italien droht 130.000 LehrerInnen, die befristet angestellt worden sind, die Arbeitslosigkeit. In Spanien, wo der Bildungsbereich stark föderal organisiert ist, sollen die Arbeitszeiten der Lehrer um bis zu vier Stunden pro Woche angehoben werden, was zumindest 13.000 LehrerInnen den Arbeitsplatz kosten würde. Gleichzeitig wird in öffentlichen Schulen der Unterricht von sechs auf fünf Stunden am Tag reduziert; von etlichen spanischen Schulen wird berichtet, dass sie im Vorjahr die Ferien verlängerten, um Geld für Heizung, Wasser und Strom zu sparen. Besonders aufreizend: Während bei den öffentlichen Schulen gestrichen wird, können in Zukunft Eltern, die ihre Kinder auf Privatschulen schicken, diese Kosten von der Steuer absetzen.

Wie eng Kürzungen im Bildungsbereich und soziale Armut zusammenhängen, zeigt ein erschütternder Bericht in der Time-World über die Situation von Studierenden in Irland:

„Kollege-Studenten sind bekannt dafür, dass sie sich mit Hilfe von Instant-Nudeln, Toast und Mini-Budgets über Wasser halten. Aber vor kurzem sind einige irische Studenten wirklich verzweifelt: „Ich habe von Studenten gehört, die von Biskuits leben, die sie von der Seelsorgestation ihres Kollegs gestohlen haben, Studenten, die monatelang in ihren Autos leben“, sagt Hugh Sullivan, Funktionär der Irischen Studentunion ...

Der Grund? Während der letzten 15 Jahre sind die Studiengebühren an Irischen Unis für Inskription, Prüfungen und Dienstleistungen von rd. 240 Euro auf beinahe 2.000 Euro gestiegen. „Wir haben Zeiten der Hungersnot“, sagt Sullivan und fügt hinzu, dass, obwohl die Studenten in der grimmigen Arbeitslosenrate (gegenwärtig 13,1%) nicht auf-

scheinen, sie zu den versteckten Opfern der jetzigen Finanzkrise geworden sind.“²⁴

Wie fühlen sich wohl die Regierungen in Spanien, Italien, Griechenland, Portugal, Irland, wenn sie – nachdem sie auf EU-Druck die Axt an die Bildungsbudgets gelegt haben – von EU-Kommissionspräsident Barroso am 11.11.2011 (!) belehren lassen müssen: „Höhere Bildung ist der Schlüssel zum Wachstum“.²⁵ Der Zynismus der Mächtigen ist manchmal grenzenlos.

Brain-Drain

Nicht nur wirtschaftlich wächst die Kluft in der EU zwischen Zentrum und Peripherie, auch die Mittel für höhere Bildung gehen immer weiter auseinander. Während nämlich an den Rändern bis zur Hälfte der Hochschulausgaben gekürzt werden, investieren Deutschland und Frankreich zusätzliche Milliardenbeträge in ihre höheren Ausbildungsstätten, insbesondere in ihre „Gran Ecoles“ und „Exzellenzcluster“. Liberalisierter Binnenmarkt und Krise führen zu einer neuen Welle des Brain-drains in Europa. Schon bislang wanderten Millionen von hoch qualifizierten Arbeitskräften aus den ärmeren Staaten des Ostens in die reicheren Westeuropas. Seit dem EU-Beitritt sind z.B. über zwei Millionen qualifizierter Arbeitskräfte aus Polen nach Westeuropa abgewandert – eine enorme Umverteilung von arm zu reich.

Mit der Rezession und den brutalen Sparpaketen könnten bald weitere Wanderungsbewegungen ausgelöst werden. 70% der jungen AkademikerInnen in Griechenland zwischen 22 und 35 Jahren ziehen mittlerweile in Betracht, das Land zu verlassen. Rd. 40% geben an, sie hätten bereits erste Anträge gestellt. Nachdem Länder wie Griechenland in der Währungsunion niederkonkurriert und als „Schuldensünder“ unter EU-Zwangsverwaltung gestellt worden sind, folgt die Zerstörung der Bildungspotentiale und damit die Zukunft des Landes: Brain-drain und das gezielte Kaputtsparen der höheren Bildungseinrichtungen.

24 Time-World, 4.4.2010.

25 zit. nach Public Service Europe, 11.11.2011.

Die Abwanderung bzw. der Abzug intellektueller Ressourcen aus der Peripherie in die Zentren verschärft nicht nur die wirtschaftlichen Ungleichgewichte, sie festigt auch die Dominanz der deutschen und französischen Machteliten über den Kontinent. Das neoliberale EU-Regime lässt alte imperiale Herrschaftsmuster aufleben: Unterworfenen Staaten und Völkern lassen sich umso leichter beherrschen, je weniger sie über Bildung und intellektuelles Selbstbewusstsein verfügen.

Rollback an Österreichs Hochschulen

Die österreichischen Machteliten haben den bildungspolitischen Kurs, wie er im Bologna-Prozess bzw. der Lissabon-Agenda vereinbart wurde, weitgehend friktionsfrei übernommen. Schon im Jahr 2003 streute sich die damals schwarz-blau Regierung selbst Rosen, indem sie feststellte, dass Österreich bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses *„mit dem Universitätsgesetz 2002 im internationalen Vergleich vorbildlich unterwegs“* sei. (OTS, 19.9.2003). Das verwundert freilich wenig, denn das österreichische Universitätsgesetz ist weitgehend dem deutschen Hochschulrahmengesetz von 1998 nachempfunden, das wiederum weitgehend aus der Feder des „Centrums für Hochschulentwicklung“ (Eigentümer: Bertelsmann-Konzern) stammt, das – siehe oben – maßgeblich im Round Table of Industrialist den Bologna-Prozess in Rollen gebracht hatte.

Das Universitätsgesetz 2002 stellt einen Meilenstein bei der neoliberalen Umgestaltung der österreichischen Hochschulen dar. Mit dem UG 2002 wurde nicht nur das Zwei-Klassenstudium ala Bologna auf Schienen gebracht, es drängt auch die hart erkämpften Mitbestimmungsrechte von Studierenden und Mittelbau handstreichartig zurück und eliminiert faktisch die Selbstbestimmung der Universitäten. Machtpolitisch profitiert davon einerseits das Ministerium, das über die Bestellungsrechte für den neu geschaffenen Universitätsrat, vor allem aber über die sog. Leistungsvereinbarungen, mit denen von nun ab die Unis um Geld beim Ministerium bittstellig werden müssen, ein direktes Durchgriffsrecht auf die Universitäten erhielt. Bei diesen Leistungsvereinbarungen müssen sich die Universitäten ständig

daran messen lassen, ob sie in der „*Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit*“ (UG 2002) ihres „Uni-Standortes“ vorangekommen sind. Durch Auf und Abdrehen des Geldhahns zwingt die Regierung die Hochschulen also zur Umsetzung der Lissabon-Agenda und des Bologna-Prozesses. Die Verpflichtung auf bestimmte Leistungen betrifft vor allem die Bereiche Universitäts- und Personalentwicklung, Forschung und Lehre, Studien und Weiterbildung. Verhandlungspartner des Ministeriums ist ausschließlich der Rektor, abgesegnet muss die Leistungsvereinbarung vom neu geschaffenen Universitätsrat werden (UR).

Konzern- und Bankvertreter kontrollieren die Uni-Räte

Womit wir beim zweiten großen Gewinner dieser Hochschul-„Reform“ wären: Die materiell ausgehungerten Universitäten werden mit dem UG 2002 ganz offen auf das „*Einwerben*“ von Drittmitteln aus der „*Wirtschaft*“ verwiesen. Und wer zahlt, schafft bekanntlich an. Dieses Anschaffen hat in Form des sog. „*Universitätsrates*“ auch eine eigene institutionelle Gestalt angenommen. Dieses Gremium – dem Aufsichtsrat einer Kapitalgesellschaft nachempfunden – verfügt sowohl über umfassende Kompetenzen bei der Wahl des Rektorats als auch bei der organisatorischen und finanziellen Entwicklung der Universität. Die Mitglieder des Universitätsrats werden jeweils zur Hälfte vom Senat und zur Hälfte vom Ministerium bestimmt (diese müssen sich dann gemeinsam auf ein zusätzliches Mitglied verständigen). Der Universitätsrat soll sich laut UG aus Personen zusammensetzen, die „*in verantwortungsvollen Positionen in der Gesellschaft, insbesondere der Wissenschaft, Kultur oder Wirtschaft, tätig sind und auf Grund ihrer hervorragenden Kenntnisse und Erfahrungen einen Beitrag zur Erreichung der Ziele und Aufgaben der Universität leisten können.*“ Offensichtlich wird das vor allem jenen zugetraut, die über viel Kapital verfügen. Eine Untersuchung der personellen Zusammensetzung der Universitätsräte an 11 österreichischen Universitäten (siehe Kasten 1) ergibt ein bemerkenswertes Bild: 34 von 79 Universitätsrats-Mitgliedern (43%) stammen direkt aus den Chefetagen von Konzernen und Banken. Prominent vertreten sind etwa Raiffeisen, Siemens, das Androsch-Imperium, IBM,

Sony, Bank-Austria, Voestalpine, Generali, Hoffmann-La Roche, Europäischer Zentralbank, uvm. Besonders ausgeprägt ist die Kapitalmacht auf der Ebene der Führung der Universitätsräte. 9 von 11 Vorsitzenden (73%) dieses Uni-Aufsichtsrates werden von Konzern- und Bankvertretern gestellt. Den 34 Konzern-VertreterInnen steht übrigens eine einzige (!) Vertreterin gegenüber, die aus dem Gewerkschaftsbereich kommt.

Universitätsrats-Mitglieder von Konzernen und Banken

(Stand 2012)

Uni Graz (gesamt 9 Mitglieder)

- Werner Tessmar-Pfohl (Uni-Rat Vorsitzender), Vorstandsvorsitzender der SATTLER AG, Industriellenvereinigung
- Othmar Ederer, Vorstandsvorsitzender der Grazer Wechselseitige Versicherung
- Frau Waltraud Schinko-Neuroth, Vorstandsvorsitzende der Neuroth AG

Uni Linz (gesamt 9 Mitglieder)

- Ludwig Scharinger (Uni-Rat Vorsitzender), Generaldirektor Raiffeisenlandesbank OÖ
- Werner Steinecker, Vorstandmitglied der Energie AG
- Edith Kitzmantel, eh. Generaldirektorin der EU-Kommission und eh. Länderreferentin des Internationalen Währungsfonds (IWF)
- Günther Rübiger, Geschäftsführer der Rübiger Unternehmensgruppe
- Norbert Nagele, Rechtsanwalt, Aufsichtsratsmandate bei Unternehmens-Invest AG, Alois Pöttinger Maschinenfabrik AG, Lorenz Shoe Groups AG u.a.

Uni Wien (gesamt 9 Mitglieder)

- Max Kothbauer (Uni-Rat Vorsitzender), früherer Länderbank, Creditanstalt, Postsparkassen AG, Booz Allen Hamilton GmbH
- Gertrude Tumpel-Gugerell, Österr. Nationalbank, Europäische Zentralbank (Member of Board)
- Helga Rübsamen Schaeff, Bayer AG, Geschäftsführerin der AiCuris GmbH & Co. KG
- Johannes Ditz, Hypo Alpe-Adria-Bank International AG, Vorsitzender des Aufsichtsrats

Montanuniversität Leoben (gesamt 5 Mitglieder)

- Hannes Androsch (Uni-Rat Vorsitzender), Großindustrieller
- Karin Schaupp, Innovation and Business Consulting Österreich
- Günther Kolb, Geschäftsführer der Voestalpine Stahl Donawitz

TU-Wien (gesamt 7 Mitglieder)

- Siegfried Sellitsch (Uni-Rat Vorsitzender), Generaldirektor a.D. Wiener Städtische Allgemeine Versicherung AG
- Albert Hochleitner, Generaldirektor a.D. Siemens AG Österreich
- Othmar Pühringer, Generaldirektor a.D. VA Technologie AG
- Veit Sorger, Präsident der Österr. Industriellenvereinigung, Aufsichtsratsvorsitzender der Mondi AG (vormals Mondi Packaging AG und Mondi Business Paper Holding AG), Aufsichtsratsvorsitzender bei Constantia Industries AG und Semperit AG, Aufsichtsrat bei Lenzing, GrECo

Uni Innsbruck (gesamt 7 Mitglieder)

- Komm.-Rat Dr. Oswald Mayr, Präsident der Industriellenvereinigung Landesgruppe Tirol und Vizepräsident der Wirtschaftskammer Tirol

WU-Wien (gesamt 5 Mitglieder)

- Klaub Liebscher (Uni-Rat Vorsitzender), Vorstandsvorsitzender der Finanzmarkteteiligung Aktiengesellschaft, früherer Europäische Zentralbank
- Viktoria Kicking, Aufsichtsratsmitglied Polytec Holding AG
- Monika Lindner-Eder, Geschäftsführerin des Außenwerbeunternehmens Epamedia (Raiffeisen)

TU-Graz (gesamt 7 Mitglieder)

- Helmut List (Uni-Rat Vorsitzender), Hauptgesellschafter der AVL List
- Manfred Gaulhofer, Gaulhofer Industrie Holding GmbH
- Maximilian Ardelt, Viagt Telecom AG, E.ON AG u.a.
- Monika Fehrer, Vorstand der Textilmaschinenfabrik Dr. Ernst Fehrer AG

Universität Salzburg (gesamt 7 Mitglieder)

- KR Dipl.Ing. Otto G. Zich (Uni-Rat Vorsitzender), eh. Vorsitzender von Sony Europa
- Univ.Prof.Dr. Johannes Georg Bednorz, IBM Research Laboratory, Zürich
- Dr. Franz B. Humer, ehem. Chairman & CEO F. Hoffmann-La Roche Ltd.
- Univ.Prof.Dr. Merith Niehuss, Präsidentin der Universität der Bundeswehr München, Habilitation über ein Projekt der Volkswagen-Stiftung.

Uni Klagenfurt (gesamt 7 Mitglieder)

- Herta Stockbauer (Uni-Rat Vorsitzender), BKS Bank-Vorständin
- Mag. Marianne Kager, Chief Economist der Bank Austria Creditanstalt

Boku Wien (gesamt 7 Mitglieder)

- Johann Marihart, Industriellenvereinigung nö; Vorstand AGRANA Beteiligungs-AG; u.a.

Quelle: Web-Pages der jeweiligen Universitäten

Wenige Jahre also, nachdem der European Round Table of Industrialists in seinem Papier „Education for Europeans – Towards the Learning Society“ die Stärkung des Einflusses der Großindustrie an den Hochschulen eingemahnt hatte, übernehmen die Konzerne zentrale Machtpositionen an den österreichischen Universitäten. Ein gewisses Unbehagen über dieses antidemokratische Rollback beschleicht mittlerweile auch da und dort das universitäre Führungspersonal. So fordert der (zu diesem Zeitpunkt) Rektor Uni Innsbruck, Karlheinz Töchterle, eine Ausweitung der Kompetenzen des Senats ein (des einzigen Organs, wo Studierende und Mittelbau noch direkt mitbestimmen können), denn *„sonst könnte es passieren, dass die Uni nur von Leuten gelenkt werden, die nicht von der Uni sind“*.²⁶ Kaum zum Wissenschaftsminister geadelt, kann sich Töchterle freilich seiner eigenen Kritik nicht mehr entsinnen.

²⁶ zit. nach Stefanie Breinlinger, „Hierarchische Selbststeuerung“, in: *guernica* 4/2009.

Käufliche Wissenschaft

An manchen Unis merkt man den Wandel zur Konzern-Uni schon rein äußerlich. Besonders augenscheinlich ist das an der Johannes Kepler-Universität in Linz. Die beiden größten Hörsäle heißen Raiffeisen- und Siemens-Hörsaal. Die nächst größten Hörsäle sind der Faba-Soft-, Borealis-, Voest-Alpine-, Spar-kassen- und Hypo OÖ-Hörsaal. Aber nicht nur das Dekor hat sich geändert. Auch in den Forschungsinhalten spiegeln sich die neuen Machtverhältnisse. So lassen die Rüstungskonzerne Siemens und EADS militärtechnisch relevante Forschungsprojekte an der Linzer Universität abarbeiten (siehe Kasten 2). Das macht sich für die Auftraggeber in vielerlei Hinsicht bezahlt. Als 2007 EADS wegen des Verdachts von Schmiergeldzahlungen beim Eurofighter-Deal unter Beschuss kam, waren es just zwei Juristen der Linzer Universität, die EADS ein fast schon peinlich plum-pes Gefälligkeitsgutachten ausstellten, um den Rüstungsriesen vom Verdacht der Bestechung reinzuwaschen. Ein Schelm, wer dabei an die Millionenaufträge von EADS für die Linzer Uni und die benachbarte Fachhochschule in Hagenberg denkt.

EADS bekam damals noch einen weiteren universitären Bei-stand, und zwar von Alexander Siedschlag, dem damaligen Stiftungsprofessor des Instituts für Europäische Sicherheits-politik an der Universität Innsbruck. Gesponsert wird diese Stiftungsprofessur, die der EU-Militarisierung universitäre Re-putation verleihen soll, in erster Linie vom Österreichischen Verteidigungsministerium, aber auch EADS steuerte Geld für Veranstaltungen und Forschungsprojekte des Instituts bei. Auf der Web-Page der Universität Innsbruck wird die Prostitution für den Rüstungskonzern keineswegs unter den Teppich ge-kehrt: *„So wie mit zahlreichen anderen Unternehmen pflegt die Uni Innsbruck auch mit der EADS im Bereich der Forschung und der For-schungsfinanzierung gute Kontakte. Eine mögliche Zusammenarbeit von Universitätsinstituten oder von deren spin-offs mit EADS ist auch im Lichte der im Rahmen des Eurofighterankaufes angepeilten Gegen-geschäfte äußerst sinnvoll.“*²⁷

27 23.9.2005, http://www.uibk.ac.at/ipoint/news/uni_und_die_welt/281980.html

Rüstungs- und Atomkonzerne lassen an der Linzer Universität forschen

An der Uni Linz ist der Rüstungs- und Atomkonzern Siemens mittlerweile der größte Kooperationspartner für Forschungsprojekte (insgesamt 26 an der technisch-naturwissenschaftlichen Fakultät). Geforscht wird u.a. am Institut für Wirtschaftsinformatik an Navigationssystemen mit erweiterter Realität (Information and Navigation Systems through Augmented Reality – INSTAR). Potentielle Anwendungsbereiche liegen neben der Medizintechnik v.a. in der militärischen Flugsystem-Navigation und -Planung. Auch der „Cybersoldier“ kann mithilfe von AR-Systemen eine Vielzahl taktischer Informationen zur Orientierung im Gelände und zur Position gegnerischer Waffensysteme direkt in sein Gesichtsfeld einblenden. Ebenfalls militärisch anwendbar ist ein Projekt, bei dem ein hochauflösendes, robustes und schnelles Radarsystem entwickelt wurde (Linearization Concepts and Algorithms for High Resolution FM Radar Systems). Darüber, um welche Summen es sich bei den Projektgeldern handelt, die Siemens zur Verfügung stellt, wollte Rektor keine Auskunft geben.

Für den Aufbauschwerpunkt „Informationselektronik“ sind an der Uni Linz 3 bis 4 neue Institute vorgesehen, der Bund soll die Errichtungskosten (5 Mio. Euro) übernehmen, bis zum Jahr 2009 wird eine 50 %ige Landesfinanzierung der Kosten zugesagt. *„Die verbleibenden 50 % der Kosten bis 2009 sowie die Gesamtkosten ab 2010 müssen von Bund, Land und Wirtschaft abgedeckt werden, u.a. durch Kompensationsgeschäfte mit EADS“*, heißt es im Entwicklungsplan 2006 – 2012 der Uni Linz. EADS ist der größte kontinental-europäische Rüstungskonzern und Produzent des Eurofighters. Siemens ist unter Federführung von EADS maßgeblich an den beiden Cash-Cows der europäischen Kriegsindustrie beteiligt: beim NATO-Raketenabwehrsystem MEADS (geschätzte Gesamtkosten 12 Milliarden Euro), beim von EADS produzierten Eurofighter fertigt Siemens die elektronische Ausstattung. Im Rahmen des sog. „Herkules“-Projektes werden bis 2017 Rechenzentren, Software, Telefone, Sprach- und Datennetze der deutschen Bundeswehr modernisiert. Den Zuschlag für den Auftrag erhielt ein Konsortium, an dem Siemens und IBM zu 50,1 % beteiligt sind. Der Auftrag umfasst 7,1 Milliarden Euro.

Auszug aus einem Flugblatt der Solidar-Werkstatt (damals Friedenswerkstatt Linz), 2007.

„Numerus Clausus ist Europannorm“

Die Einführung eines Numerus Clausus an den Hochschulen war zwar von Industriellen-, Rektors- und Regierungskreisen immer wieder gefordert worden, jedoch die längste Zeit in Österreich nicht durchsetzbar. Hier hat der EUGH im Jahr 2005 „ausgeholfen“ und durch sein Urteil, das deutschen NC-Flüchtlingen den Zugang zu den österreichischen Universitäten öffnete, den Vorwand geschaffen, auch in Österreich – dem letzten EU-Land – den offenen Hochschulzugang zu Grabe zu tragen. Der Völkerrechts-Professor Manfred Rotter charakterisiert dieses EUGH-Urteil *„als Verhöhnung der Demokratie“*, das *„in so manchen Zirkeln bereits die Sektorkorken hat knallen lassen. Denn was ist schöner als die von vielen herbeigewünschten Restriktionen des freien Uni-Zugangs vom Europäischen Gerichtshof verordnet zu bekommen, ohne sie auf demokratischem Weg erstreiten zu müssen?“* (Standard, 8.7.2005). Eines dieser Zirkelmitglieder, der Vorsitzende der Österreichischen Universitätskonferenz Christoph Badelt, machte auch kein Hehl aus einer guten Laune ob des EUGH-Urteils: *„Numerus Clausus ist Europannorm“*, erläutert er öffentlich die Bildungspolitik der EU-Eliten (Die Presse, 22./23.12.2007).

Die UG-Novelle 2009 hat die Bologna-Hierarchie mit weiteren Zähnen und Krallen versehen: So können im Rahmen einer „Studieneingangsphase“ bereits den StudienanfängerInnen enorme Stolpersteine in den Weg gelegt werden. Nach dem Bachelorstudium soll es den nächsten großen Flaschenhals geben. Denn die UG-Novelle räumt den Universitäten das Recht ein, mit Hilfe sog. „qualitativer Zugangsbeschränkungen“ nach dem Grundstudium kräftig auszulesen. In Ländern, wo dieser Prozess schon weiter fortgeschritten ist (wie z.B. in der BRD), erfolgt das vor allem über einen bestimmten Notendurchschnitt. Wer diesen nicht erreicht, muss gehen. Und Einlass in die Upperclass der DoktoratsstudentInnen wird es bald nur mehr für jene geben, die von Professoren und Großindustrie in den diversen Eliteschmieden einer wissenschaftlichen Laufbahn für würdig befunden werden (sh. oben das Beispiel Maria Gugging).

14 fehlende Bildungsmilliarden seit 1995

Diese Entwicklungen laufen auf dem Hintergrund zunehmender materieller Austrocknung des Bildungsbereiches. Jede/r im Bildungsbereich spürt es: Es zwickt an allen Ecken und Enden. Zu wenige Lehrkräfte in den Schulen, überfüllte Hörsäle an den Universitäten, oft vorsintflutliche Lehrmittelausstattung. Tatsächlich ist erkennbar, dass seit Mitte der 90er Jahren der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt kontinuierlich zurückgeht: Von etwas über 6% (1995) auf etwas über 5% in den letzten Jahren²⁸. Was in Prozentzahlen relativ harmlos wirkt, summiert sich in absoluten Zahlen zu gewaltigen Beträge auf: Und zwar zu 14,1 Milliarden, die dem Bildungsbereich zwischen 1995 und 2010 entgangen sind. Zum Vergleich: Das entspricht mehr als dem Fünffachen des derzeitigen Hochschulbudgets, was seit 1995 dem österreichischen Bildungsbereich vorenthalten wurde.

Unmittelbar nach dem EU-Beitritt schnürte die Regierung die ersten großen Sparpakete, die für die Studierenden tiefe soziale Einschnitte mit sich brachten: Einschränkung des Familienbeihilfebezugs (Anbindung an die Mindeststudiendauer, später dann Senkung von 26 auf 24 Jahr), Abschaffung der Freifahrt auf öffentlichen Verkehrsmitteln und schließlich die Einführung von Studiengebühren, die nach einem langen und zähen Widerstand zumindest teilweise wieder rückgängig gemacht werden mussten, jetzt allerdings schon wieder vor der Tür stehen.

Auch im sekundären Bildungsbereich blieben die Sparpakete nicht ohne Folgen. In zwei Sparpaketen (1995, 2003) wurden in so gut wie allen Unterrichtsgegenständen und Schulen Stunden gestrichen. Das hat zur Konsequenz, dass einem AHS-Maturanten, der zwölf Schuljahre absolviert hat, praktisch ein dreiviertel Schuljahr an Unterricht weggekürzt worden ist (rd. 870 Stunden), das aber bei gleichem Lehrstoff.²⁹ Eine Konsequenz dieser Sparpakete: Es kommt zur Privatisierung der Bildungskosten quasi durch die Hintertür, indem immer mehr SchülerInnen pri-

28 Diese sowie die folgenden Angaben zum österreichischen Budget stammen von der Statistik Austria, www.statistik.at

29 Werkstatt-Blatt 4/2010.

vate Nachhilfe benötigen. Laut Information der Arbeiterkammer gaben die Eltern 2010 127 Millionen Euro für private Nachhilfe aus. Rd. 27% der SchülerInnen bräuchten Nachhilfe, das sind 270.000 Kinder und Jugendliche. Bei einem Viertel können es sich die Eltern nicht leisten, bei den anderen führt es bei der Hälfte zu „spürbaren“ bzw. „sehr starken finanziellen Belastungen“. Die durchschnittlichen jährlichen Nachhilfekosten pro Kind schwanken zwischen 578 Euro für Hauptschüler und 831 Euro für die AHS-Oberstufe. (www.arbeiterkammer.at, 9.6.2011)

Verschärfung des sozialen Numerus Clausus

Auch der soziale Numerus Clausus hat sich seit dem EU-Beitritt wieder deutlich verschärft. An den wissenschaftlichen Universitäten sank der Anteil der Kinder aus einer niedrigen sozialen Schicht zwischen 1998 und 2009 von 26 auf 18%, an den Fachhochschulen ging dieser Anteil im selben Zeitraum von 33 auf 23% zurück.³⁰ Der Anteil der ArbeiterInnenkinder an den Unis liegt derzeit bei unter 8% (bei einem Anteils der ArbeiterInnen an der Gesamtbevölkerung von über 30%). 60% der Studienanfänger kommen aus Akademikerfamilien, nur 11% aus Familien, deren Vater nur Pflichtschulabschluss hat. Der „Drop out“ an den Hochschulen beträgt bei Kindern aus Akademikerfamilien 40%, bei solchen aus bildungsfernen Schichten 55%.

Die durch den Bologna-Prozess installierte Zwei-Klassenbildung verschärft diese soziale Selektion weiter, indem weitere Selektionshürden zum Master bzw. Doktorat aufgebaut werden. Die gewachsene Verschulung des Studiums erschwert außerdem die Berufstätigkeit neben dem Studium erheblich. In Österreich müssen 60% der Studierenden während des Semesters arbeiten gehen, davon rund ein Drittel mehr als 20 Stunden in der Woche, um sich das Studieren leisten zu können.³¹ Erste Untersuchungen aus der BRD belegen zudem, dass die geschlechtsspezifische Selektion durch die Bologna-Architektur wieder zunimmt: 53%

30 Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Studierenden-Sozialerhebung 2009.

31 Institut für Höhere Studien, Studierenden-Sozialerhebung 2006.

der Bachelor-AbsolventInnen sind Frauen, aber nur mehr 32% der Master-AbsolventInnen.³²

Teure Privatschulen im Vormarsch

In Österreich dominiert zwar noch das staatliche Schulwesen, aber je mehr gespart wird, desto mehr weichen die, die es sich leisten können, in teure Privatschulen aus. Der Anteil der SchülerInnen an Privatschulen ist von 1996/97 bis 2010/11 langsam aber stetig von 7,7% auf 9,2% angestiegen; in BHS von 9,5% auf 12,3% und in den Gymnasien von 14,4% auf 15,5%. Besonders deutlich ist dieser Trend in Wien, wo schon über 17% aller SchülerInnen in Privatschulen unterrichtet werden, also fast doppelt so viel wie im Bundesschnitt. Das Schulgeld variiert erheblich – von jährlich gut tausend Euro bis zu 15.600,- an der Vienna International School oder gar 45.000 Euro an der Gilgen International School, wo die Sprösslinge der Reichen völlig unter sich bleiben können.

Privaten Schulen eilt der Ruf voraus, qualitativ besser zu sein. Tatsächlich haben die SchülerInnen von Privatschulen bei einer OECD-Studie zu den PISA-Testergebnissen deutlich besser abgeschnitten als ihre KollegInnen in öffentlichen Schulen. Bereinigt man jedoch diese Testergebnisse um den unterschiedlichen sozialen und familiären Hintergrund ergibt sich Verblüffendes: Jetzt schnitten die Kinder und Jugendlichen an öffentlichen Schulen besser ab.³³ So fragwürdig insgesamt diese Tests und Studien sind, so verweist dieses Ergebnis einmal mehr darauf: Die Eltern erkaufen mit dem Schulgeld nicht unbedingt bessere Qualität, sondern eine exklusivere soziale Umgebung, in der die Elitenetzwerke für zukünftige Karrieren gesponnen werden.

32 Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt 2009.

33 „Können Privatschulen wirklich mehr“, in: Trend 23.5.2009.

Schuldenbremse als Bildungsbremse

Die politischen Verantwortlichen werden zwar nicht müde, die Bedeutung von Bildung für die Zukunft hervorzuheben, doch ihre Budgetpolitik straft sie Lügen. Der mit dem EU-Beitritt einsetzende Sinkflug der Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP wird sich fortsetzen, wenn es nach dem Willen der jetzigen Regierung geht. Im sog. Budget-Finanzrahmen 2012 – 2015 ist sogar absolut ein Rückgang der Bildungsausgaben um 35 Millionen Euro budgetiert, inflationsbereinigt also ein deutlicher realer Rückgang. Und gemessen am prognostizierten BIP-Wachstum ein Absturz um ein halbes Prozent, was über diese vier Jahre einem akkumulierten Verlust von über vier Milliarden Euro entspricht.³⁴ Es könnte freilich noch schlimmer kommen. Denn zum Zeitpunkt, da dieser Artikel geschrieben wird, kündigt der Vizekanzler das größte Sparpaket der österreichischen Nachkriegsgeschichte an: 27 Milliarden sollen bis 2017 gespart werden, um die durch einen neuen EU-Vertrag geforderte „Schuldenbremse“ umzusetzen, die mit rigiden Vorschriften zum Schuldenabbau und zur Begrenzung der öffentlichen Ausgaben „auf ewig“ (O-Ton Angelika Merkel) festgeschrieben werden sollen. Andernfalls drohen nicht nur Klagen beim EUGH, empfindliche Geldstrafen durch die EU-Kommission, sondern eine Zwangsverwaltung durch Brüssel à la Griechenland. In einem neuen EU-Vertrag soll der EU-Kommission ein Durchgriffsrecht auf die nationalen Staatshaushalte ermöglicht und damit den Parlamenten faktisch das Budgetrecht entzogen werden. Keine „wesentliche wirtschaftspolitische Reform“ soll mehr ohne die Abstimmung mit den Staatsoberhäuptern der anderen Staaten der Eurozone erlaubt sein. Damit wird nach der Geld- und der Außenwirtschaftspolitik auch die Budgetpolitik der demokratischen Entscheidungsgewalt gewählter Parlamentarier entzogen – und dem rigiden Austeritätsregime von EU-Kommission und EZB untergeordnet. Es gehört nicht viel Phantasie dazu, sich auszumalen, was das für die Spielräume einer demokratischen Bildungspolitik bedeutet.

34 Werkstatt-Blatt 2/2011.

Ausbruch aus dem Teufelskreis

Wissen ist Macht. Niemand weiß das besser als die Mächtigen. Darum haben sie auch ein zutiefst gespaltenes Verhältnis zu Bildung und Bildungspolitik. Bildung ist aus herrschaftlicher Sicht ein vertracktes Gut:

- Sie kann allen gegeben werden, ohne jemandem genommen werden zu müssen; mehr noch: je verschwenderischer und egalitärer sie verteilt wird, desto reicher, produktiver und kreativer wird eine Gesellschaft. Solche „Güter“ sind Alpträume für Neoliberale, für die ein Gut erst dann zum richtigen Gut wird, wenn es standardisiert, in Dosen verpackt und mit Preisetikett versehen in die Marktkonkurrenz entlassen werden kann.
- Sie kann aber nicht nur allen gegeben werden, sie kann ihnen auch nicht mehr so recht weggenommen werden. Während materielles Kapital in Form von Maschinen und Fabriken mit klaren Eigentumstiteln versehen und bei wenigen monopolisiert werden kann, kann Bildung als sog. „Humankapital“ den Hirnen und Herzen ihrer möglicherweise renitenten „BesitzerInnen“ nicht mehr entwunden werden. Mehr noch: Je verbreiteter Bildung ist, desto renitenter können die Menschen werden, denn Bildung öffnet auch neue Möglichkeiten kritischer und emanzipativer Gestaltungskompetenz. Ist das Wissen bei den vielen, wollen sie vielleicht auch die Macht nicht mehr den wenigen überlassen.

Deshalb mäandert herrschende Bildungspolitik immer wieder in einem Spannungsfeld. Einerseits braucht man angesichts immer komplexerer Arbeitsprozesse vermehrt Menschen mit wissenschaftlichen Qualifikationen, um den Verwertungsprozess am Laufen zu halten und in der Konkurrenz zu bestehen, zugleich wollen die Eliten aber vermeiden, dass mit der Verallgemeinerung von Wissen auch ein Schub in Richtung Verallgemeinerung von Macht, sprich substantielle Demokratisierung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, ausgelöst wird. Diesen Widerspruch versuchen sie herrschaftskonform zu bändigen, indem eine steile Bildungspyramide errichtet werden soll: für die Masse eine Schmalspurausbildung, die auf unmittelbare Ver-

wertbarkeit ausgerichtet ist, höchste wissenschaftliche Qualifikation dagegen nur mehr für eine kleine, ideologisch spurtreue Elite, die sich weitgehend aus den bestehenden Machteliten rekrutiert. Entsprechend eng sollen auch die Inhalte von Lehre und Forschung an die bestehenden Macht- und Verwertungsinteressen angebunden sein. Diese Hierarchisierung von Bildung und Wissen entfaltet sich nach allen Richtungen: Innerhalb und zwischen den Bildungseinrichtungen, innerhalb der Staaten, aber auch bereits im EU-weiten Rahmen zwischen den Machtzentren und einer zunehmend ohnmächtigeren Peripherie. Unter dem Vorwand der knappen öffentlichen Kassen werden damit die Herrschaftsgefälle zementiert und der Boden für die Privatisierung der Bildung aufbereitet, um diesem widerspenstigen Gut doch noch die neoliberale Zwangsjacke anzupassen. Das ist der Kern der EU-Bildungspolitik.

Resultat dieser Politik ist eine – im wahrsten Sinn des Wortes – „Klassenbildung“. Denn für den Bildungsbereich gilt wie für alle anderen Bereiche der öffentlichen Daseinsvorsorge: Den armen Staat können sich nur die Reichen leisten. Die EU-Kommission bringt das offen auf den Punkt, wenn sie den emanzipatorischen Bildungsreformversuchen früherer Jahrzehnte den Kampf ansagt, weil diese „*offen, egalitär und horizontal*“ ausgerichtet gewesen waren. Entsprechend exklusiv, elitär und vertikal sind die bildungspolitischen Vorschläge der Neoliberalen. Eine solche Bildungspolitik demütigt die Menschen, weil sie die Menschen in Klassen mit unterschiedlichen Teilhabechancen selektiert, sie schädigt die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, weil sie unendlich viel an kreativem und produktivem Potential verkümmern lässt, – und sie ist demokratiepolitisch brandgefährlich. Denn wenn in wissensbasierten Gesellschaften der Zugang zu Wissen exklusiv, elitär und vertikal verteilt ist, so wird auch der politische Prozess zunehmend von elitären und exklusiven Zirkeln beherrscht und autoritär organisiert. Elitäre Bildungspolitik und Entdemokratisierung sind zwei Schwungräder, die sich gegenseitig antreiben. Fraglos befinden wir uns mitten in diesem Teufelskreis.

Der Ausbruch aus diesem Teufelskreislauf kann gelingen. Der Aufstand an den österreichischen Universitäten und Bildungs-

einrichtungen vor zwei Jahren hat die Richtung angedeutet, in die wir weitergehen müssen: Soziale Massenbewegungen für das Recht auf Bildung für alle, gepaart mit der Einsicht und dem Selbstbewusstsein, dass das neoliberale EU-Regelwerk abgeschüttelt werden muss, wenn wir Gestaltungsraum für emanzipatorische Bildungs- und Gesellschaftspolitik gewinnen wollen.

Solidarwerkstatt Österreich

Bildungspolitische Fragen können nicht losgetrennt werden von anderen politischen Bereichen, vor allem nicht von der Wirtschafts- und Budgetpolitik. Gerade die Bildungspolitik kommt derzeit auch unter die Räder einer immer strikteren Austeritätspolitik. Wenn wir über fortschrittliche Alternativen in der Bildungspolitik nachdenken, kommen wir also auch nicht umhin, diese in eine Gesamtalternative zum Neoliberalismus einzubetten. Hier wird ein solcher Versuch unternommen.

Es gibt Alternativen!

„There is no alternative“, war die Kampfparole von Margaret Thatcher und ihren neokonservativen Anhängern. Zwei Jahrzehnte später hören wir dieselbe Parole von EU-Kommission, EZB, Regierung und Großindustrie, um mit Schuldenbremse und neuen Budgetdiktaten die Demontage des Sozialstaats durchzupeitschen. Wäre die Medienlandschaft nicht bereits derart neoliberal hirnerweicht, würde wohl den meisten rasch dämmern, dass der Kaiser, der das ausruft, pudelnackt ist. Er erklärt zur Krisentherapie, was uns die Krise eingebrockt hat. Finanz- und Wirtschaftskrise und – im Gefolge – die Erhöhung der Staatsschulden sind schließlich das Ergebnis jahrzehntelanger neoliberaler Wirtschaftspolitik, wie sie die EU sogar in Verfassungsrang gehoben hat.

Insofern ist klar: Natürlich gibt es Alternativen, vorausgesetzt, wir wagen es, aus der neoliberalen Zwangsjacke des EU-Konkurrenzregimes auszubrechen. Nur wer dieses Regime zum Tellerrand der Politik erhebt, vermag keine Alternativen mehr zu sehen.

Wir haben unter unseren Verhältnissen gelebt! Unter dem Motto „SolidarstaAt statt EU-Konkurrenzregime!“ führen wir in der Solidarwerkstatt derzeit eine intensive Debatte um solidarische, ökologische und demokratische Alternativen, die wir in einem neuen Programm für einen Solidarstaat in Österreich verdichten wollen. Unsere Grundüberlegung: Wir brauchen nicht weniger Staat, sondern wir brauchen deutlich mehr und einen

grundsätzlich anderen Staat. Denn: Der Hauptgrund für die tiefe Krise, in der wir uns befinden, ist nicht, dass wir über unseren Verhältnissen gelebt hätten, ganz im Gegenteil: Wir haben unter unseren Verhältnissen gelebt! Sowohl die Löhne und Gehälter als auch die Nachfrage des Staates sind weit hinter der rasch wachsenden industriellen Produktivität zurückgeblieben, so dass diese in krisenverschärfenden Exportoffensiven und der Aufblähung des Finanzkasinos verprasst wurde, statt in gesellschaftlich sinnvolle Bahnen gelenkt zu werden.

In welche Bahnen wollen wir Geld und gesellschaftliche Arbeit lenken:

Gesundheit und Pflege:

- Einbeziehung der Pflege in die Sozialversicherung – jede/r soll unabhängig von seinem Einkommen Anspruch auf qualitativ hochstehende Pflegedienstleistungen haben
- Psychotherapie auf Krankenschein
- Einbeziehung von Zahnersatz, Zahnregulierung, Sehbehelfen und Brillen in die soziale Krankenversicherung

Bildung:

- Gesamtschule der 10- bis 14-Jährigen bei gleichzeitiger Senkung der Klassenschülerzahlen auf das finnische Niveau (rd. 15)
- Flächendeckende Ganztagschulen
- Schul- bzw. Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr
- Recht auf fünf zusätzliche Bildungsjahre für jede/n nach dem 18. Lebensjahr
- Erhöhung des Hochschulbudgets auf 2% des BIP

Öffentlicher Verkehr:

- Ausbau des Öffentlichen Verkehrs nach dem Muster der Schweiz (Ausbau in der Fläche, Halbstundentakt zwischen allen regionalen Zentren)
- Nulltarif auf allen Öffentlichen Verkehrsmitteln

Investitionsoffensive im kommunalen Bereich und für erneuerbare Energien:

- Steigerung der kommunalen Investitionen auf zumindest den Stand vor dem EU-Beitritt (ca. 1,4% des BIP; derzeit bereits unter 0,6%)
- Erreichung eines energieautarken Österreichs auf der Grundlage erneuerbarer Energien innerhalb der nächsten ein bis zwei Jahrzehnte.

Entwicklungszusammenarbeit:

- Umsetzung des Millenniumsziels von zumindest 0,7% des BIP für Entwicklungszusammenarbeit (derzeit klägliche 0,3%)

20 bis 30 Milliarden mehr statt 9 Milliarden weniger. Das ist eine kurze Skizze unseres Diskussionsstands, vieles muss noch vertieft und ergänzt werden. Wir haben uns trotzdem über eine erste finanzielle Schätzung dieses Programms gewagt und sind auf einen Betrag von ca. 20 bis 30 zusätzlichen Milliarden an öffentlichen Mitteln gekommen. Manch einer mag sich die Augen reiben: Mit der Schuldenbremse will die Regierung bis 2017 die staatlichen Ausgaben pro Jahr um mindestens 9 Milliarden zurückfahren und wir fordern 20 bis 30 Milliarden zusätzlich? Können wir uns das leisten? Ja, das können wir, besser gesagt, das müssen wir uns leisten, wenn wir nicht von Krise zu Krise weiterräumen wollen, weil die hohe wirtschaftliche Produktivität in gefährlichen Exportschlachten und Wirtschaftskriegen um die globalen Waren- und Kapitalmärkte verpulvert wird, die ganze Volkswirtschaften in den Ruin reißen und unabsehbare soziale, politische und militärische Konfrontationen heraufbeschwören. Oder einfacher: Wir müssen uns diese Ausgaben leisten, wenn wir den potentiellen Reichtum zum realen Reichtum vieler machen wollen: soziale Existenzsicherheit, gesundes Leben, eine lebenswerte Umwelt auch für nachfolgende Generationen, ein respektvolles Miteinander, mehr Bildung und Mitbestimmung für alle, friedliche Kooperation auf internationaler Ebene.

Vollbeschäftigungspolitik und Wertschöpfungssteuern. Wir sehen zwei Hauptquellen, mit denen der Ausbau der öffentlichen Leistungen finanziert werden kann:

- 1) Vollbeschäftigungspolitik: Vollbeschäftigung ist möglich, denn der Ausbau des Solidarstaats braucht viele Köpfe und Hände. Und Arbeitslosigkeit ist wohl die größte Vergeudung, die wir uns derzeit leisten. Sie führt zu politischen Verwerfungen, demütigt die Betroffenen und ist teuer: Jeder Arbeitslose kostet ca. 26.000 Euro im Jahr (17.000,- Arbeitslosenunterstützung plus 9.000,- Entgang von Lohnsteuer und Sozialversicherungsbeiträgen). Schon durch die Halbierung der Arbeitslosigkeit und dem besseren Ausschöpfen der gerade in Österreich hohen Arbeitsmarktreserven (z.B. unfreiwilliger Rückzug auf Hausarbeit oder Teilzeitarbeit) könnten rd. 6–7 Milliarden Euro zusätzlich in die öffentlichen Kassen gespült werden.
- 2) Wertschöpfungssteuern: Mit dem Tod des damaligen Sozialministers Alfred Dallinger im Jahr 1989 ist auch die Diskussion um die Wertschöpfungsabgabe im Bodensee versunken. Es gilt sie zu bergen. Mit einer rd. 5% Abgabe auf alle Komponenten der Wertschöpfung können rd. 13–14 Milliarden zusätzlich mobilisiert werden. Gerade die Einbeziehung der Abschreibungen sichert die Überführung wachsender industrieller Produktivität in den Ausbau gemeinschaftlicher Dienstleistungen.

Neues Verteilungsmuster. Wertschöpfungsbezogene Steuern sichern nicht nur ein entsprechendes Volumen, wir sehen sie auch als Grundlage für einen individuellen Anspruch aller auf die vielfältigen öffentlichen Leistungen. Damit entfaltet sich ein neues Verteilungsmuster, wie wir es derzeit ansatzweise in der sozialen Krankenversicherung kennen: Jeder zahlt entsprechend seiner finanziellen Leistungsfähigkeit, jede/r bekommt entsprechend seiner/ihrer Bedürfnisse. Wer profitiert von einem solchen Solidarstaat? Sehr viele, denn neuere Untersuchungen bestätigen, dass in egalitären, sozial entspannten Gesellschaften alle glücklicher sind, auch die Reicheren. Natürlich profitieren die unteren sozialen Schichten der Bevölkerung besonders, da sie für relativ geringe Beiträge den unentgeltlichen Anspruch auf Leistungen erhalten, die derzeit für sie entweder nur unter großen Entbehrungen oder gar nicht erschwinglich sind: Vom

Hochschulstudium für sie bzw. ihre Kinder über qualitativ hochwertigen Pflege- und Gesundheitsdienstleistungen bis hin zu einer umweltfreundlichen Mobilität.

Trotzdem muss man den Einwand ernst nehmen, dass für Geringverdiener auch 5% mehr an Abgaben schmerzhaft sind. Im Ringen um einen Solidarstaats kann und darf daher die sog. Primärverteilung zwischen Arbeit und Kapital nicht ausgeklammert werden. Vollbeschäftigungspolitik und der Ausbau von Arbeitsplätzen im öffentlichen und gemeinnützigen Sektor würden dabei die gewerkschaftliche Durchsetzungsfähigkeit enorm stärken. Vor allem die unteren Einkommensgruppen der ArbeitnehmerInnen, die im letzten Jahrzehnt besonders stark zurückgefallen sind, müssen rasch aufholen. Wir fordern deshalb einen Mindestlohn von 1.500 Euro brutto.

Gesellschaftliche Übel können keine nachhaltige Finanzierungsgrundlage sein. Auch andere Steuern sind wichtig: So treten wir ein für höhere Steuern auf Vermögen, Spekulation und Umweltverbrauch, eine Erhöhung des Spitzensteuersatzes für Großverdiener und Konzerne, eine Aufhebung der Privilegierung des Exports bei der Mehrwertsteuer ein. Im Unterschied zu ÖGB oder ATTAC sehen wir darin aber keine tragfähige Grundlage für den Aufbau eines Solidarstaates. Warum?

Zum einen wird das Volumen gerade im Bereich der Vermögenssteuern nicht ansatzweise ausreichen, um 20 bis 30 zusätzliche Milliarden zu mobilisieren. Die Bewertung von Vermögen ist außerdem höchst volatil, wie wir gerade während der Finanzkrise deutlich gesehen haben. Ein Sozialstaat muss aber auf stabilen Einnahmefundamenten beruhen, wie sie nur wertschöpfungsbezogene Abgaben, basierend auf einer Vollbeschäftigungspolitik, gewährleisten können. Zum anderen sehen wir Vermögens-, Finanztransaktionssteuern oder Umweltabgaben als Lenkungsabgaben, d.h. damit werden gesellschaftliche Übel (überbordender Reichtum weniger, exzessive Spekulation, Umweltzerstörung, usw.) besteuert – mit dem Ziel, diese Übel zurückzudrängen. Ihr Erfolg bemisst sich daran, dass die Einnahmen zurückgehen. Wollte man durch solche Steuern jedoch dauerhafte Sozial- und Bildungsausgaben finanzieren, müsste man diese Übel geradezu

kultivieren. Das halten wir nicht für sinnvoll. Einnahmen aus diesen Steuern können wertvoll sein, um Investitionen anzuschieben (z.B. Umweltsteuern, um eine ökologische Infrastruktur aufzubauen), und sie können helfen, Steuersenkungen (z.B. bei unsozialen Massensteuern wie der Mehrwertsteuer oder bei der Lohn- und Einkommenssteuer für mittlere Einkommen) gegenzufinanzieren.

Zweifellos sehen wir auch viele Bereiche, wo gespart werden sollte, z.B. bei Rüstung, Überwachungsstaat, Straßenbau. Am meisten gewinnen bzw. ersparen wir uns jedoch, wenn die knappen Umweltressourcen geschont, soziale und politische Konfrontationen abgewendet und die Menschen gesünder, klüger und glücklicher werden, indem wir jetzt intelligent mehr ausgeben. Wir ahnen gar nicht, welche Kostenlawine – und welches Leid – wir uns in Zukunft dadurch ersparen können.

Viele Fragen sind noch offen. Es braucht noch viel Diskussion, aber vor allem viel soziale Bewegung, um den Weg für eine Alternative Richtung Solidarstaat zu öffnen, weil ebenso mächtige wie bornierte Interessengruppen dem entgegenstehen. Eine nachhaltige Erhöhung der Staatsquote, wie sie für einen Solidarstaat Österreich unumgänglich ist, wurde durch die Verschärfung des EU-Stabilitätspakts 2011 sogar explizit verboten. Ein Solidarstaat ist Gegenprogramm und Alternative zu Schuldenbremse und EU-Budgetdiktaten.

Wir laden alle Interessierten ein, sich in und mit der Solidarwerkstatt dafür zu engagieren.
www.solidarwerkstatt.at

*Gerald Oberansmayr,
(aus: WERKSTATT-Blatt, 4/2011)*

Johannes Gruber

Mit dem Weissbuch „Zukunft Bildung Schweiz“ in die „Wissensgesellschaft“

Mit dem Begriff der „Wissensgesellschaft“ wird versucht, neoliberale Reformen des Bildungswesens zu legitimieren. „Wettbewerbsfähigkeit“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ sollen das klassische Bildungsideal ersetzen. Auch das Weissbuch „Zukunft Bildung Schweiz“ der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften ist von diesem Geist durchdrungen.

Die Schweiz soll bis 2030 zur „Wissensgesellschaft“ werden, so das Ziel des Weissbuchs „Zukunft Bildung Schweiz“ der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften, das im September 2009 der Öffentlichkeit präsentiert wurde.¹ Die Rede von der „Wissensgesellschaft“ zieht sich bereits seit einigen Jahren durch Politik und Sozialwissenschaften, die gegenseitig als Stichwortgeberin fungieren. Was politisch als Ziel vorgegeben wird, wird wissenschaftlich diagnostiziert: Wenn wir uns nicht schon bereits in einer „Wissensgesellschaft“ befinden, so sind wir zumindest unaufhaltsam auf dem Weg dorthin.

Gesellschaft ohne Wissen?

Die Diagnose ist auf den ersten Blick plausibel: Wer wollte bestreiten, dass die von ökonomischer Globalisierung, technologischem Fortschritt und sozialem Wandel ausgelösten Prozesse einen erhöhten Bedarf an gesellschaftlichem Wissen erzeugen? Doch letztlich ist der Gehalt des Begriffs „Wissensgesellschaft“ sehr fragwürdig. Er suggeriert, dass „Wissen“ als Kriterium für die Unterscheidung der heutigen Gesellschaft von früheren Ge-

1 Akademie der Wissenschaften Schweiz (2009): Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Abrufbar unter: www.swiss-academies.ch/downloads/ZukunftBildungSchweiz.pdf

sellschaften geeignet sei. Dabei wird übersehen, dass Gesellschaften ohne Wissen schlechthin nicht denkbar sind. Auch in früheren Jahrhunderten und Jahrtausenden mussten die Menschen, um überleben können, wissen, wie sie sich mit Nahrung und Kleidung versorgen, wie sie wohnen, das Leben in Gemeinschaften regeln und sich mit existentiellen Fragen auseinandersetzen. Wissen ist kulturspezifisch und wandelt sich. In Europa führten seit dem 18. Jahrhundert (auch schon früher) etwa Aufklärung und industrielle Revolution, die fortschreitende Entwicklung von Wissenschaft und Technik wie auch die Herausbildung des modernen Kapitalismus und demokratischer Nationalstaaten zu starken Veränderungen des gesellschaftlichen Wissensvorrats. Dass nun also erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts das Zeitalter der „Wissensgesellschaft“ angebrochen sein soll, ist historisch nicht überzeugend.

„Wissensgesellschaft“ und Neoliberalismus

Was also meinen PolitikerInnen und WissenschaftlerInnen, wenn sie von „Wissensgesellschaft“ sprechen? Interessant ist, dass bereits in den 1960er Jahren in den Sozialwissenschaften eine „Wissensgesellschaft“ diagnostiziert wurde. Damals glaubte man, dass durch eine zunehmende Bedeutung von Wissen die gesellschaftliche Entwicklung politisch gestaltbar und planbar wird.² Es herrschte damals die Vorstellung vor, durch technischen Fortschritt und die Zunahme des Wissens auch soziale Ungleichheiten zu überwinden. Davon ist wenig übriggeblieben. Im Gegenteil, in den heutigen Debatten um die „Wissensgesellschaft“ wird oftmals von einem unumkehrbaren Verlust politischer Steuerungsfähigkeit gesprochen. Die als Folge des neoliberalen Projekts entstandene Globalisierung ist der Motor für die Entwicklung der „Wissensgesellschaften“. Der Neoliberalismus hat mit seinem Programm der Liberalisierung der (Finanz)Märkte, der Privatisierung von Staatsunternehmen und öffentlichen Dienstleistungen (auch im Bildungswesen) wie der

2 Christine Resch (2005): Berater-Gesellschaft oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise. Münster.

Deregulierung der sozialstaatlichen Einbettung ökonomischer Prozesse eine gesellschaftliche Dynamik entfacht, die die Nachfrage nach einem sehr speziellen Wissen anheizt: nach Wissen, das die ökonomische Wertschöpfung steigert. Konsequenterweise wird innerhalb des Wissensgesellschaftsdiskurses eine Perspektive auf Wissen entwickelt, die dessen volkswirtschaftliche Bedeutung als Produktionsfaktor betont.

Bildung im Dienste der Wettbewerbsfähigkeit

Damit wird deutlich, dass sich in der „Wissensgesellschaft“ auch das Bildungsverständnis wandelt. Bildungsideale, die als Ziel von Bildung die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung haben, werden verdrängt von einem Verständnis von Bildung als „Humankapital“, das auf volkswirtschaftlicher wie individueller Ebene die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt. Damit zeigen sich neben den emanzipatorischen Potentialen von Bildung vermehrt auch repressive Aspekte. Von den Menschen wird „lebenslanges Lernen“ und „permanente Kompetenzsteigerung“ erwartet. Eine permanente Weiterbildung, die sich in erster Linie an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert. Im Hintergrund steht dabei die Drohung des Jobverlusts für Bildungsverweigerer. Den wissensgesellschaftlichen Anforderungen – so zumindest der Diskurs – können nur Individuen gerecht werden, die anpassungsfähig, flexibel, psychisch und räumlich mobil sind, die die Fähigkeit zu individuellem Zeitmanagement und Unsicherheitsbewältigung haben und souverän mit technischem Wissen umzugehen vermögen. Suggestiert wird, dass es unumgänglich ist, stetig an seiner Wettbewerbsfähigkeit zu arbeiten, um in den Konkurrenzkämpfen auf den aktuellen Arbeitsmärkten bestehen zu können. Damit einher geht eine individuelle Verantwortungszuweisung für den Bildungs- wie Arbeitsmarkterfolg. „Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“, lautet das neoliberale Dogma. Strukturelle Gründe für Benachteiligungen auf dem individuellen Bildungsweg werden dabei ausgeblendet. Aus dieser Sichtweise heraus scheint es nur natürlich, das System sozialer Sicherung abzubauen und stattdessen in Bildung zu investieren.

Das Verfügen bzw. Nichtverfügen über arbeitsmarktrelevantes Wissen führt zu einer neuen sozialen Polarisierung. In Expertenberufen Tätige etwa, die Wissen für Produktion, Planung oder Beratung bereitstellen können, sind Gewinner dieser Entwicklung, gering qualifizierte Menschen ohne besondere arbeitsmarktrelevante Qualifikationen sind die Verlierer. Der erfolgreiche Mensch der „Wissensgesellschaft“ verfügt vor allem über anwendungsorientiertes und ökonomisch verwertbares Wissen.³

Europäische Bildungsreformen erzeugen „Unbildung“

André Gorz ist einer der wenigen Theoretiker der „Wissensgesellschaft“, der die emanzipatorische Seite der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien betont, indem er darauf verweist, dass dieses Wissen potentiell für alle frei verfügbar und so ein „Wissenskommunismus“ möglich wird. Damit innerhalb des Kapitalismus „Wissen“ weiterhin verwertet werden kann, muss dieses künstlich verknappt werden. Dies widerspricht jedoch nach Gorz dem Wesen des Wissens: „Es ist kein Kapital im gebräuchlichen Sinn und dient nicht in erster Linie der Produktion von Warenwerten [...] [es bedeutet] den Keim einer Negation und eines Jenseits des Kapitalismus, der warenförmigen Arbeit und der Warenbeziehungen“.⁴

So sympathisch die befreiungstheoretische Version von Gorz' Wissensgesellschaftstheorie auch sein mag, so sehr erscheint sie angesichts der aktuellen Entwicklungen als utopisch. Sein Verständnis von Wissen und Bildung ist an deren emanzipatorischem Gehalt – ihrem Beitrag zu individueller Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Handlungsfähigkeit – ausgerichtet. Ein solches Bildungsverständnis soll durch die (bildungs)politischen Reformen in Namen der „Wissensgesellschaft“ gerade überwunden werden: So war es das Ziel der EU im Rahmen ihrer Lissabon-Strategie – auch und gerade durch die Restrukturierung der europäischen Bildungssysteme – zur „wettbewerbsfähigsten und

3 Uwe Bittlingmayer (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz.

4 André Gorz (2004): Wissen, Wert und Kapital. Zürich. S. 72.

dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsregion der Welt⁵ zu avancieren. Dieses ehrgeizige Ziel wurde mittlerweile durch das bescheidenere ersetzt, mithilfe von „intelligentem, nachhaltigem und integrativem Wachstum“ möglichst unbeschadet durch die globale Wirtschaftskrise zu kommen.⁶ Dazu sollen unter anderem sieben Leitinitiativen dienen, von denen „Jugend in Bewegung“⁷ und „Eine Agenda für neue Kompetenzen“⁸ explizit auf den Umbau der nationalen Bildungssysteme zielen: Ungeachtet einer defensiveren Terminologie wird auch hier wieder die Bildungspolitik in den Dienst der Wettbewerbsfähigkeit gestellt. Durch Senkung der Schulabbrecher- und Erhöhung der Hochschulabsolventenquoten will die Europäische Kommission „kompetentere Arbeitskräfte“ erhalten. Dies beinhaltet gleichermaßen „eine Verbesserung der Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit der Menschen“⁹. Unter dem Stichwort „Flexicurity“ sollen Arbeitsverträge flexibilisiert sowie Erwerbstätige wie Arbeitslose „aktiviert“ und zu lebenslangem Lernen angehalten werden.¹⁰ Gefördert werden sollen insbesondere Kompetenzen, die beim Berufswechsel in eine zukunftssträchtige Branche und

-
- 5 Europäischer Rat (2000): „Schlussfolgerungen des Vorsitzes“. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
 - 6 Europäische Kommission (2010): „Europa 2020 – Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“, download unter: <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Europa/Wirtschaftsraum-Europa/europa-2020,did=142520.html?view=renderPrint>
 - 7 Europäische Kommission (2010): „Jugend in Bewegung‘. Eine Initiative zur Freisetzung des Potenzials junger Menschen, um in der Europäischen Union intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu erzielen“, download unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0477:DE:NOT>
 - 8 Europäische Kommission (2010): „Eine Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten: Europas Beitrag zur Vollbeschäftigung“, download unter: http://ec.europa.eu/education/focus/agenda-for-new-skills-and-jobs_de.htm
 - 9 Rat der Europäischen Union (2009): „Schlussfolgerungen des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“, download unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm
 - 10 Vgl. Fussnote 8.

bei der Reintegration in den Arbeitsmarkt helfen. Arbeitsmarktdaten sollen verstärkt in die Bildungs- und Weiterbildungspolitik einfließen, damit die EU-BürgerInnen den „richtigen Kompetenzmix“ erwerben, um im neoliberalen Europa überleben zu können. Die Bildungs- und Weiterbildungssysteme sollen zukünftig vor allem gewährleisten, dass „junge Menschen, die eine weiterführende oder eine Hochschule abgeschlossen haben, auch über Qualifikationen und Kompetenzen verfügen, die für einen schnellen und erfolgreichen Übergang in die Beschäftigung vonnöten sind.“ Die Zusammenarbeit von „Einrichtungen des öffentlichen Sektors und der Geschäftswelt“ soll zur Vermittlung „unternehmerischen Denkens“ beitragen.

Obwohl die Schweiz kein Mitglied der EU ist, ist sie durch den Import der europäischen Bildungsentwicklungslogik ebenfalls an diesen Prozessen beteiligt. Durch die Beteiligung an der Bologna-Reform und anderen Abkommen wird das Schweizer Bildungswesen schrittweise an EU-Standards ausgerichtet, in deren Zentrum unter anderem die explizite Arbeitsmarktrelevanz steht.

Für Konrad Paul Liessmann zielen die bildungspolitischen Reformen in der „Wissengesellschaft“ geradezu auf die Herstellung und Verbreitung von „Unbildung“. Die klassische Idee von Bildung hat ihre normative Funktion verloren. Dadurch dass bei der Restrukturierung des Bildungswesens nicht mehr der Wahrheitsbezug des Wissens im Mittelpunkt steht, sondern dessen Bedeutung für „Effizienz, Verwertbarkeit, Kontrolle, Spitzenleistung und Anpassung“, wird bei denjenigen, die solche restrukturierten Schulen und Hochschulen durchlaufen, systematisch „Unbildung“ erzeugt, indem dort Wissen äusserlich angeeignet wird, damit es instrumentell in Konkurrenzkämpfen eingesetzt werden kann. „Der weltweit agierende, neofeudale Kapitalismus und die ihm angeschlossenen Wissenschaften“, so Liessmann, „haben es verdient, beim Namen genannt zu werden: Es handelt sich um ein Projekt der Gegenaufklärung“.¹¹

11 Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümern der Wissensgesellschaft. Wien. S. 143.

„Zukunft Bildung Schweiz“

2009 nun haben die Akademien Wissenschaften Schweiz ihr sogenanntes Weissbuch „Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030“¹² veröffentlicht, das in gewisser Weise typisch für den aktuellen schweizerischen Bildungsreformdiskurs ist. Offen bekennen sich die Autoren (alles Männer) zu Beginn des Texts dazu, die Schweiz bis 2030 zur „Wissengesellschaft“ formen zu wollen. Neben einer Standortbestimmung und Zukunftsvision enthält das Papier auch eine „Road Map“ mit konkreten Umsetzungsschritten. Die Grundausrichtung ist von den ersten Seiten her klar formuliert: Anliegen dieses Texts sind Bildungsreformen zur Stärkung der Schweiz im internationalen Wettbewerb. Diesen Wettbewerb und eine Situation der Bewährung mit Slogans zu beschwören ist eine Strategie des Texts: „Die Schweiz ist zunehmend von internationalen Märkten abhängig“, „Wissenschaft und Bildung sind die wichtigsten Ressourcen der Schweiz im internationalen Wettbewerb“, „Den bildungsbedingten Vorsprung der Schweiz nicht verspielen!“, „Bildung muss Kreativität fördern und für Wirtschaftsnähe sorgen“, „Den Marktwert der Bildungsmarke ‚Swissmade‘ steigern“.

Bildung erscheint ganz im Sinne der Wissensgesellschaftskonzeption als strategische Investition zur „Aktivierung der Bevölkerung“, mit der eine Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit erreicht werden soll: „Die meisten Menschen sind nun [2030] in der Lage, sich neue Qualifikationen rasch anzueignen, und reagieren flexibel auf die Veränderungen in der Arbeitswelt. Eine stabile Orientierung in Verbindung mit einer hohen Sozialkompetenz mindert Ängste und Abwehrreflexe gegenüber dem Neuen und Unbekannten“. Um dies bis 2030 erreichen zu können, werden Reformen des Bildungswesens gefordert. Dieses soll gemäss einem „zukunftsfähigen“ Bildungsverständnis „Schlüssel- und Mindestkompetenzen“ der Individuen fördern, anstatt bloss Wissensvermittlung zu betreiben. Dabei werden laut Weissbuch die frühe Förderung sowie das lebenslange und informelle

12 Vgl. Fussnote 1.

Lernen wichtiger. Ebenso wichtig erscheint die Stärkung eines grundlegenden Wissenschafts- und Technikverständnisses, besonders der Informationstechnologien.

Ganzheitliches Bildungsverständnis?

Die Autoren sprechen zwar von einem umfassenden, integrierten und ganzheitlichen Bildungsverständnis, dass es durchzusetzen gelte. Doch die Argumentation ist hier weitgehend der Humankapitallogik verpflichtet. Es wird die Förderung des „Humanvermögens“ angestrebt, das a) die Daseinskompetenz und das Vitalvermögen, b) die Fachkompetenz, das Arbeitsvermögen und das Humankapital im engeren Sinne und c) die Sozialkapital beinhalte. Umfassend, integriert und ganzheitlich meint hier die Verabsolutierung einer ökonomischen Perspektive auf den Bildungssektor. Ein Verständnis von Bildung als Investition und nicht als Subvention macht ein Bildungsverständnis noch nicht ganzheitlich, so sinnvoll eine derartige Perspektive volkswirtschaftlich auch sein mag. Eine wohlwollende Auslegung des Papiers könnte lauten, dass es feststellt, dass eine kurzfristige Ökonomisierung des Bildungswesens auch volkswirtschaftlich mehr schadet als nutzt. So werden zum Beispiel die musischen Fächer, Sprachen und Sport weiterhin als wertvoll angesehen. Dabei dominiert jedoch immer eine volkswirtschaftliche Perspektive. Mit der Verbesserung der Bildung verspricht man sich auch die Lösung von Problemen in der Gesundheits- und Sozialpolitik:

„Dementsprechend hat dieses hohe Bildungsniveau insgesamt positive Auswirkungen auf Beschäftigung (gute Qualifikationen, Vielseitigkeit, Flexibilität), Gesundheit (Bewusstsein für die Bedeutung von Prävention), Gesellschaft (mehr individuelle Verantwortung, stärkere Solidarität), Politik (vermehrte Beteiligung der Wählerinnen und Wähler am politischen Leben) sowie berufliche und geografische Mobilität.“ Bildung soll also nicht nur dazu beitragen, leistungsfähige Arbeitskräfte bereit zu stellen, sondern auch den Gemeinsinn stärken und helfen, Kosten einzusparen: „Die Verweildauer der Menschen im Arbeitsprozess konnte [2030] deutlich erhöht, und die Sozialkosten konnten

damit gesenkt werden. Zudem wirkt sich die Förderung der Da-seinskompetenz positiv auf die Volksgesundheit aus.“

Ambivalenzen

Es gibt in diesem Weissbuch durchaus auch zutreffende Diagnosen und sinnvolle Forderungen. Gegen eine stärkere Vereinheitlichung des förderalistisch organisierten Bildungswesens und eine damit verbundene bessere Abstimmung zwischen verschiedenen Schulstufen und -typen wie auch des Übergangs von der Schule ins Berufsleben kann man kaum etwas einwenden. Auch systematische Evaluationen und ein Bildungsmonitoring sind sinnvoll, wenn sie seriös und reflektiert durchgeführt werden. Eine Reihe von Punkten des „Weissbuchs“ sind so auch Anliegen einer linken Bildungspolitik:

- Die Kritik von zu viel Selektion, zu wenig Heterogenität und zu wenig Chancengleichheit in den Schweizer Schulen
- Der Hinweis auf die Behinderung nachhaltig selbstmotivierender und -gesteuerter Lernorganisation
- Die Forderung, vermehrt Fähigkeiten statt abfragbares Wissen zu vermitteln
- Forderung nach einer besseren Bezahlung und höheren sozialen Wertschätzung der Lehrpersonen
- Betonung der Bedeutung und Verantwortung des Staates für ein qualitativ hochstehendes

Bildungssystem

Durch die Einbettung dieser sinnvollen Anliegen in die Wissensgesellschaftsdebatte sind diese aber ambivalent. Nicht etwa aus Gerechtigkeitsgründen werden Reformen angemahnt, sondern aufgrund der Minderung des ökonomischen Potentials der Schweiz. Aus dieser Logik heraus ist es auch nur konsequent, wenn die „mangelnde Eliteförderung“ in der Schweiz angeprangert und gefordert wird, die freie Übergangsmöglichkeit von der Matura zum Hochschulstudium abzuschaffen.

Welche Bildung wollen wir?

Es bleibt festzustellen, dass die Indienstnahme des Bildungswesens für ökonomische Zwecke wie sie das Weissbuch vorschlägt, mittlerweile gesellschaftlich voll akzeptiert zu sein scheint. Es gab bei dessen Veröffentlichung keinen empörten Aufschrei in der Schweizer Öffentlichkeit zur Kolonialisierung des Bildungswesens durch ökonomisches Verwertungsdenken. Die einzigen öffentlichen Diskussionen, die bisher erfolgt sind, drehten sich um die Frage, ob das duale System in der Berufsbildung nun die Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz stärkt oder ein Problem für diese darstellt. Wichtiger wäre es aber wohl, die grundlegende Ausrichtung des Bildungswesens zu thematisieren. Wollen wir wirklich die Stärkung der „ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit“ der Menschen wie der Volkswirtschaft insgesamt zum Hauptziel des Bildungswesens machen? Diese Frage sollten wir beantworten, bevor wir, wie es das Weissbuch anstrebt, bis 2030 die Ausgaben für Bildung auf allen Stufen von heute circa sechs auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts erhöhen. Aus der Perspektive einer emanzipatorischen Bildungspolitik ist eine derartige Anhebung jedenfalls nur dann sinnvoll, wenn wir damit eine höhere soziale Chancengleichheit erreichen wie auch für alle einen besseren Zugang zu Formen von Bildung sicherstellen, die individuelle Entfaltung ermöglichen.

Isabelle Voltaire

Was aus der französischen Schule geworden ist¹

Diese Menschen glaubten, dass das Wahre nichts anderes wäre als die Gesamtheit der Schatten der erzeugten Objekte.

Platon, Die Republik, VII, 515 c.

Schon vor vielen Jahrzehnten, beginnend in den später 70er Jahren, stellten KollegInnen bei SchülerInnen, die die *sixième* (Beginn des *collège* mit 11 Jahren)² besuchten, ein Phänomen fest, dessen Ursachen man weder einzelnen Disziplinen, spezifischen LehrerInnenpersönlichkeiten noch der sozialen Herkunft der SchülerInnen zuordnen konnte. Charakteristisch für dieses Verhalten der SchülerInnen schien, dass sie kaum Interesse für Geschriebenes, weder für ihr eigenes, noch für Texte von SchulkollegInnen oder LehrerInnen, noch für Bücher zeigten. Aber eigentlich galt das Desinteresse den ‚Wahrheiten‘, den Erkenntnissen realer Geschehnisse und Situationen und deren Hintergründe, sei es im Schriftlichen oder in anderen Ausdrucksformen. Ich erinnere mich an Beispiele aus jüngster Zeit: Ein Mädchen konnte keine Stellungnahme zu einem Text geben, der sich mit Gewalt und Krieg beschäftigte. Es konnte auch keine Antwort auf Aktuelles geben, wie den Krieg in Libyen, obwohl es ja eine Flut von Bildern über das Fernsehen konsumiert hatte. Beispiele gibt es auch aus der Mathematik. Den SchülerInnen selbst war dieser Erkenntnismangel nicht bewusst. Dabei waren sie sehr lernwillig, aber es war ihnen kein Anliegen, etwas als wahr oder falsch zu erkennen.

1 Der Artikel wurde von Susanne Pollak aus dem Französischen übersetzt und von der Redaktion bearbeitet.

2 Die „*sixième*“ wäre das Pendant zu unserer 2. Klasse AHS/HS, da die französische Volksschule fünf Jahre dauert. (AdÜ)

Die Jugendlichen der 70er und 80er Jahre sind heute manchmal selber LehrerInnen. Das Abgleiten in die Beliebigkeit wird ihnen, wie unzählige Beispiele aus verschiedenen Unterrichtsfächern zeigen, auch als Lehrende nicht immer bewusst. In diesen Entwicklungen sehe ich eine ziemliche Gefahr für Gesellschaft und Staat und für demokratische und emanzipatorische Verhältnisse, ohne einer Verschwörungstheorie anzuhängen. Immerhin betrifft es einen Staat, in dem ursprünglich die Menschen- und Bürgerrechtserklärungen eingeführt wurden.

Die Missachtung der Vernunft wird über vielfältige Wege von Ideologen in Politik, Wissenschaftsgebieten und über Medien verbreitet. Beliebigkeit wird als Gedankenfreiheit propagiert, logisches Denken, das Suchen nach Fakten und Schlussfolgerungen wird diskreditiert. Für diese Beliebigkeit und Angepasstheit an den Mainstream kann man jede Menge Beispiele aus PolitikernInnenreden und aus Arbeiten von Pseudowissenschaftlern zitieren. Dieses gestörte Verhältnis zur Wahrheit durchdringt das Spektrum aller Parteien, sogar das der linken und der kommunistischen Partei.

Wie wird diese Ideologie durch Gesetze und Verordnungen manifestiert?

Internationaler Einfluss auf die „*marchandisation*“ der Schule

Europäische und internationale Instanzen beschäftigen sich mit der Bildung und Liberalisierung des Handels, wie die UNESCO, die OECD, die Europäische Kommission, die ILO (Internationale Arbeitsorganisation), die Weltbank, die WTO (Welthandelsorganisation), *l'OTE (Observatoire des technologies pour l'Éducation en Europe)*, sowie supranationale Organisationen, die weniger öffentlich agieren, aber oben genannte Organisationen beeinflussen. Vertreter demokratischer Regierungen haben geringen Einfluss auf nationale Bildungspolitik.

Seit langem werden Veränderungen im Bildungssektor von Politikern aller Couleurs vorgenommen, man nimmt sie jedoch bislang kaum wahr: Die OECD begann bereits 1965, Schulprobleme in ihr Programm aufzunehmen.

Claude Allègre, ehemaliger Bildungsminister, schrieb im Jahr 2000:

„Die öffentlichen Bildungseinrichtungen sind heute mit einem gefährlichen Konkurrenten konfrontiert. Das sind weder die konfessionellen Schulen, noch die Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, obwohl diese immer mehr aufholen, weil sie von den *Fehlern der öffentlichen Einrichtungen profitieren*, es ist das Internet. Es bildet und kontrolliert, ohne zu bestrafen, es unterstützt jeden nach seinem Rhythmus, überwindet Entfernungen und Zeit und erlaubt so ein lebenslanges Unterrichten über Distanzen hinweg.“

Zuerst politische Heuchelei, nun die Phase der Enthüllung und diverser anderer Manöver, um die Bildungssysteme weiter zu privatisieren.

Die Angriffe auf die Schule sind zunächst materieller Art, direkt und sichtbar, sie werden auch von den Gewerkschaften angeprangert: Herabsetzung finanzieller und humaner Mittel, zu viele Streichungen von Lehrposten.

Aber sie sind keineswegs die einzigen Gründe für Schulprobleme. Andere, von den Gewerkschaften ignoriert, tragen noch viel gravierender zur schulischen Malaise bei. Sie sind auch hauptverantwortlich für den Schülermangel, der die öffentliche Schule so verwundbar macht: Die Familien suchen bessere Schulen für ihre Kinder.

Wenn wir in der Folge die Details dieser Probleme auflisten, muss auch die trotz Arbeitslosigkeit verminderte Zahl an Lehramtskandidaten genannt werden:

Programmierte Verringerung von schulischem Ehrgeiz, schlechte Leistungen, Instrumentalisierung von Gewalt, Isolierung von Individuen, Diskreditierung der letzten protestierenden Lehrer, Lehrerausbildung in den IUFM³, Schwächung der Solidarität durch Dezentralisierung und Autonomie der Schulen, Gefahr von Arbeitslosigkeit Hand in Hand gehend mit dem Gefühl „ausgeschlossen zu sein“.

3 Universitätsinstitute für Lehrerausbildung

Erinnern wir uns auch an das berühmte Zitat von Christian Morisson aus *Die politische Machbarkeit der Anpassung*, Entwicklungszentrum der OECD, Heft für Wirtschaftspolitik n°13, OECD 1996:

„Wenn man die Ausgaben senkt, muss man darauf achten, nicht die Quantität der Leistungen zu senken, auch auf die Gefahr einer verringerten Qualität hin. Man kann zum Beispiel Kredite für Schulen und Universitäten senken (...). Familien werden heftig protestieren, wenn sie ihre Kinder nicht einschreiben können, aber sie werden kaum gegen eine graduell sinkende Unterrichtsqualität protestieren. Schulen können Schritt für Schritt Beitragsleistungen von Familien akzeptieren, oder diese streichen. Das muss langsam vor sich gehen, etwa nur in einer Schule und nicht in der Nachbarschule, so dass eine generelle Unzufriedenheit der Bevölkerung vermieden wird.“

Im Maastricht-Vertrag wurde bereits 1992 der Unterricht per Verordnung als eine Dienstleistung institutionalisiert (also als Konkurrenzunternehmen akzeptiert). Diese Verfügung wurde im Dezember 2009 von neuem aufgenommen und auf jede Form des Unterrichts erweitert, nachdem sie durch die Direktive Mac Creevys im französischen Recht verankert wurde (siehe <http://www.laiq2012.net/LVK.html#CR>).

Sie verwirklicht schon lange davor ausgearbeitete Projekte, die Revue *Futuribles* veröffentlichte im Jahre 2011 folgende Zeilen von Françoise Cros:

„Die Europapolitik in Sachen Bildung und Ausbildung muss weiter blicken, als es die laufenden Reformen bestehender Systeme tun. Ihr Ziel muss die Errichtung eines europäischen Überbaus für lebenslange Bildung und Ausbildung sein, sowie die Schaffung einer bewussten Gesellschaft.“ Dazu sei es notwendig „europäische Rahmenbedingungen für diese neuen Basis-Kompetenzen“ zu stecken, „die man sich in lebenslanger Bildung und Ausbildung angeeignet hat:

- Kompetenz in den Informatik-Technologien,
- Fremdsprachen,
- Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten“.

Ganz leicht ist hier Berlusconis Programm wiederzuerkennen, das er seinem Land aufgedrängt hatte, nämlich die „3 I“, informatica, inglese, impresa. Er hatte dies genauso wenig erfunden, wie Allègre-Lang-Chatel das ihre.

Der erste Bildungsweltmarkt (World Education Market, WEM) wurde im Mai 2000 in Vancouver abgehalten; ein ähnlicher Markt fand kürzlich in Doha statt. Das Ziel ist es, den Lehrplan durch Module zu ersetzen, die aufs Geratewohl auf dem Weltmarkt herausgepickt werden, und den Professor durch einen „Tutor“ zu ersetzen, der, wenn nötig, hunderte von Schülern im Netz unterweisen kann. Drei Viertel der Schulen in den USA und mehr als 90% in Europa (Grund- und höhere Schulen) gehören laut Eurostat dem öffentlichen Sektor an und bilden so in sich ein Hindernis, welches die mächtige Lobby European Round Table (ERT) seit mehreren Jahren, nicht ohne Erfolg, in der Europäischen Kommission zu Fall bringen möchte. Mit Mac Creevy ist man auf gutem Weg.

Noch einmal: Die Europa- und Weltpolitik versucht um jeden Preis die öffentliche Schule zu diskreditieren, weil öffentliche Schulen keine profitorientierten Einrichtungen sind. Was tun die jeweiligen Regierungen, um diesen Vorgaben so versteckt wie möglich Folge zu leisten und Familien und Bürger zu täuschen? Was Christian Morrison „eine graduell sinkende Unterrichtsqualität“ nennt?⁴ Appelle an Gefühl und Mitleid, worin die linken Ideologen besonders gut sind, spielten eine wichtige Rolle: Bildungsminister, egal welcher politischen Färbung, haben in kontinuierlich veröffentlichten Verordnungen einen Mantel des Schweigens über Bourdieus Thesen zur Soziologie der Schule gelegt, indem sie diese zwar aufgenommen, aber hernach interpretiert und schließlich verkehrt haben. Dazu ein Beispiel: Im Jahre 1987 stellt ein Abgeordneter der Sozialistischen Partei in einem Bericht für den Wirtschafts- und Sozialrat fest, dass etwa 20% eines Jahrgangs zumindest eine Klasse wiederholt haben, und nennt die Kosten für diese zusätzliche Anwesenheit in den

4 Die Vorschläge des OECD-Beamten und Sorbonne-Mitglieds sind wirklich erschreckend, man kann sie im Internet nachlesen. Die Autorin zitiert ihn, um zu unterstreichen, wohin der Trend bezüglich globalisierter Schule geht.

Schulklassen; er schlägt vor, sie einzusparen; zwei Jahre später sind laut Gesetz Jospin (sozialistische Regierung) Klassenwiederholungen praktisch verboten; die diesbezüglichen Anweisungen der *Education nationale* für die Lehrer haben entsprechend Gewicht und verlangen eine Vorgehensweise, die Anreiz mit Drohung paart; gleichzeitig, und noch viele Jahre danach, beklagen zahlreiche soziologische Untersuchungen, wie sehr SchülerInnen unter dem Gefühl des Scheiterns leiden, wenn sie Klassen wiederholen müssen. (Sie stellen jedoch niemals das Leiden in Frage, wenn SchülerInnen scheitern, die „regulär“ aufgestiegen sind, und nichts von dem verstanden haben, was man versucht hat, ihnen beizubringen). LehrerInnen, die sich eher links positionieren, fühlen sich schuldig, wenn sie die offizielle Meinung der Gewerkschaften nicht akzeptieren, denn dann werden sie als reaktionär bezeichnet, und das ist schlecht.

Inwiefern haben diese Gesetzesänderungen verstärkt, was ich zu Beginn dieses Beitrags beklagt habe, nämlich den Verlust der Wahrheitserkenntnis?

Kommen wir noch einmal zurück zu der richtigen Annahme einer graduell sinkenden Unterrichtsqualität. Um Sitzenbleiber zu vermeiden, sollen so viele SchülerInnen wie möglich aufsteigen. Andererseits bemüht man sich nicht sonderlich, ihnen solide Kenntnisse beizubringen, also muss man so tun als ob. Man stellt leichtere Aufgaben und ändert nichts Wesentliches am Lehrplan. Man unterrichtet zum Beispiel scheinbar immer noch den Pythagoreischen Lehrsatz, aber man beweist nicht mehr, und die einzigen dazugehörigen Übungen sind einfache Rechnungen, ohne jede Beweisführung und rhetorische Entwicklung. Durchaus logisch auch, dass es keinen Grammatikkurs mehr gibt, der die logische Analyse des Satzes beinhaltet, es gibt praktisch keine Übung mehr zum Verfassen einer *dissertation* (Problemaufsatz). Das heißt, die Lehrplanänderungen verhindern, dass die SchülerInnen selbst den Beweis zur Wahrheit konstruieren. Es stimmt, dass diese Übungen schwierig sind, man muss Zeit investieren, die kostbar ist.

Das ist nicht alles. Es sind schwierige Übungen und SchülerInnen sollen nicht traumatisiert werden. Außerdem muss um jeden Preis die Realität vertuscht werden, was sich gegenüber

den Eltern bezahlbar macht in dieser kurzfristigen Politikeroptik: Also werden aus fadenscheinigen pädagogischen Gründen Aufgaben gestellt, die täuschend leicht zu bewältigen sind.

Man könnte dagegen einwenden, dass LehrerInnen in ihren Klassen frei darüber entscheiden können, was sie unterrichten und welche Aufgaben sie stellen, wenn sie meinen, *la soupe officielle est un infâme rata*⁵. Das stimmt, aber wir gehören zu einem sozialen Ganzen, Eltern und SchülerInnen stellen Vergleiche an mit dem, was anderswo geschieht, und das Verlangen nach einer guten Note, ohne das Wissen dazu zu hinterfragen, hat wohl den Vorrang vor tiefer gehender Reflexion. Nachdenken ist anstrengend. Außerdem wird in den Abschlussklassen ohnedies nur auf die offiziellen Prüfungen hingearbeitet, die so ausgewählt sind, dass Erfolg vorprogrammiert ist. Über die Korrekturanweisungen dieser Prüfungen könnten wir so manche Anekdote erzählen.

Man muss schon sehr tugendhaft sein, um dieser Leichtfertigkeit zu entgehen. Entweder können sich die Familien auf ein fest verankertes kulturelles Bezugssystem stützen; oder sie haben den politischen Durchblick, durchschauen die Probleme und können so ihre Kinder schützen: das würde heißen, sie verfügen über ein entsprechendes Klassenbewusstsein. Dieses jedoch existiert kaum mehr, es sind nur mehr die großbürgerlichen Familien, die ein ähnliches Bewusstsein haben und vor allem ihre Erben schützen.

Diese Irrtümer – bleiben wir bei dieser euphemistischen Bezeichnung – gehen über das Niveau der allgemeinbildenden Schulen hinaus. Unsere KollegInnen an den Universitäten stellen fest, dass die StudentInnen nicht mehr imstande sind, einen zusammenhängenden Gedanken in korrektem Französisch zu formulieren und geben auf freiwilliger Basis Nachhilfekurse in Grammatik auf Volksschulniveau. Wir müssen leider auch feststellen, dass prinzipiell gebildete Erwachsene auf Diskussionslisten im Internet Aufgaben der mittleren Reife (12–14 Jahre)⁶

5 Wörtlich übersetzt: „Die offizielle Suppe sei ein schändlicher Fraß“ (AdÜ).

6 Ein Aufgabenbeispiel, das heftige Diskussionen und Kontroversen ausgelöst hat, kann man unter <http://www.cdafal77.fr/livres/Acmpb.pdf>, Seite 28, Nr. 2564 aufrufen.

nicht mehr lösen können. Aber die Lüge gedeiht an den Universitäten weiter, wenn gewisse Diplome unter demagogischem Druck vergeben werden.

Seit einigen Jahren beunruhigt wachsendes Desinteresse an wissenschaftlichen Studien: Vorgetäushtes Wissen funktioniert schlecht in manchen Berufen: vor allem in der Medizin, in der Physik.

Wer ist denn interessiert an dieser allgemeinen Täuschung, an dieser Verwirrung, an dieser Unfähigkeit, das Wahre vom Falschen zu unterscheiden? Es sind alle diejenigen, die dazu beitragen, dass die Schule in einem Magma inhaltloser Parolen versinkt, dass das Volk, vor allem aber unsere Kinder, mental versklavt werden.

Jugendliche, die nicht gelernt haben, selbst zu denken, werden wahrscheinlich wenig kompetente Arbeiter sein: sie sind die neuen Konsumopfer und bezahlen ihre Ausbildung ein Leben lang (siehe weiter oben die Aussagen von Allègre und Françoise Cros). In die Schule brauchen sie nicht mehr zu gehen, Ausbildung über das Internet funktioniert sehr gut, seriös oder nicht, mittels Computern, deren Lebensdauer (absichtlich) begrenzt ist, womit ein Neukauf unumgänglich wird. Hinzu kommt der mediale Druck, möglichst das letzte Modell zu erstehen.

Eine weitere Konsequenz aus der wachsenden Computerisierung des Arbeitsprozesses sind ungenügende intellektuelle Ausbildung, hingegen ein Verlangen nach Kontrolle: Die professionelle Software ist so verschlüsselt, dass diejenigen, die damit arbeiten müssen, nicht eingreifen und nichts ändern können. Wenn sie dann Fehler machen, sind Schäden und Einkommensverlust die Folge. Natürlich will ein Unternehmen mittels totalitärer Kontrolle funktionieren, die intellektuelle Ausbildung in Informatik reicht jedoch nicht: Denn, ausreichende Kenntnisse in der Informatik basieren in erster Linie auf Logik und Freiheit im Argumentieren, Fähigkeiten, die aus dem Unterricht verbannt wurden.

Wir haben angeführt, dass die verschlüsselte Software wirtschaftliche Nachteile durch eben diese Verschlüsselung nach sich bringt, sie verursacht jedoch auch menschliche Schäden bei

denen, die damit arbeiten, da sie nichts tun können: Sie können weder „(manuell)“ noch unter menschenwürdigem Aspekt ihre Arbeit tun, sie können das Programm nicht öffnen, um es zu korrigieren, stehen außerdem unter zeitlichem Druck; Stress quält viele Büroangestellte, die sich unter dem zweifachen Zwang wiederfinden, eine Arbeit zu leisten, die genau durch diese Arbeitsweise verhindert wird; Entlassung droht, man glaubt selbst daran schuld zu sein und Selbstmorde auf Grund der psychischen Belastung häufen sich. Zahlreiche diesbezügliche Fälle bei France Télécom haben die öffentliche Meinung schockiert.

Man möchte fast wünschen, die Lösung bestände darin, dass jeder Angestellte imstande ist, in seinen Computer zu „hacken“. Was aber wiederum voraussetzt, dass jeder in der Schule Logik und den Wert der Wahrheit gelernt hat.

Derzeit scheint dies schwierig zu sein. Eine Lösung wäre vielleicht, sogenannte Kenntnis-Inseln zu schaffen und zu erhalten, in denen die Hoffnung wächst, wie für die letzten Menschen in *Fahrenheit 451*, die verbrannte Bücher auswendig gelernt hatten.

Finnland ist kein Schulparadies

Ulla Klötzer betonte in ihrem Beitrag im schulheft 113/2004 „Finnland wirklich ein Vorzeigeland“¹, dass die guten Ergebnisse in den Pisa-Studien offensichtlich Früchte der guten Schul- und Ausbildungssituation der späten 80er und frühen 90er Jahre, bedingt durch fortschrittliche Organisationsformen und Methoden im nordischen Wohlfahrtsmodell, sind.

2012, in folgendem Beitrag, zeigt sie ganz konkrete, weithin nicht bekannte, Folgen der Sparpolitik im Schulbereich als Folge der Anpassung an das EU-Konkurrenzregime.

Finnland hat mehrmals in der Pisa-Studie gute Noten bekommen. Aber wie sieht die Wirklichkeit im finnischen Schulleben aus? Finnland ist auch einer der besten Schüler in der EU, was Ökonomie und Staatshaushalt anbelangt. Welche Folgen hat das für das sogenannte nordische Wohlfahrtsmodell gehabt, das auf soziale Gleichberechtigung eingerichtet ist?

Die Wirtschaftsdisziplin der EU

Seitdem Finnland im Jahre 1995 EU-Mitglied wurde, haben sich unsere Regierungen auf eine strikte Sparlinie eingerichtet, um die von der EU festgelegte Wirtschaftsdisziplin einzuhalten. Das nordische Wohlfahrtsmodell hat dadurch sehr gelitten. Besonders betroffen sind das Gesundheits- und Sozialwesen sowie das Schulwesen.

Um noch mehr zu sparen, will die finnische Regierung jetzt eine schon im Regierungsprogramm festgelegte Kommunalreform durchführen. Die gegenwärtig 336 Kommunen sollen zu 70 Großkommunen zusammengelegt werden. Das Ziel der Regierung ist es, die Dienstleistungsstruktur der kleinen Kommu-

1 Nachzulesen in: schulheft 113/2004 „Wa(h)re Bildung. Zurichtung für den Profit.“ www.schulheft.at

nen so zu verändern, dass effektivere Einheiten unter Leitung von stärkeren und größeren Kommunen entstehen. Was das bedeutet ist klar. Die Dienstleistungen werden in der größten Stadt konzentriert, und in den umgebenden Kommunen wird alles stillgelegt. Die Einheiten wachsen und verlieren die Bürgernähe. Die Einwohner müssen viel Zeit und Mühe aufwenden, um die Dienstleistungen ausnutzen zu können. Die Grünen, die einmal mit dem Slogan „Nahdemokratie“ Popularität gewonnen haben, haben mit zwei Ministerposten auch dieses Regierungsprogramm unterzeichnet. Macht korrumpiert!

Schulen verschwinden

Was die Schulen betrifft ist diese Zentralisierung schon seit einigen Jahren in Gang. Seit den Anfängen finnischer Grundschulung ist das Grundprinzip gewesen, Schulen in der Nähe der Schüler zu haben. Als man Ende der 60er Jahre anfing, kleine Schulen zu schließen, war Schülermangel der Grund. Heutzutage werden Schließungen aus wirtschaftlichen Gründen vorgenommen, ohne eine öffentliche Wertdiskussion. Die Schließungsbeschlüsse werden oftmals schnell gefasst, mit dem Ziel, Bürgerprotesten zuvorzukommen. Damit gehen nicht nur die Schulen, sondern geht auch die Demokratie verloren.

Im Jahre 1990 gab es in Finnland rund 4.500 Schulen. Im Jahre 2011 waren nur noch ca. 2.800 übrig. Im Jahre 2006 wurde eine Staatsanteilsreform durchgeführt mit der Folge, dass die Staatsunterstützung kleiner Schulen, mit Ausnahme von größeren schwach bevölkerten Gebieten, gestrichen wurde. Für viele Schulen war das ein Todesurteil. Aber auch Schulen, die noch Staatsunterstützung bekommen, werden geschlossen. Laut dem Forscher Sami Tantarimäki von der Universität Turku wissen die Einwohner in den Kommunen selten, aus welchen Gründen die Schulen geschlossen werden. Ebenso wenig wird berichtet, welche Einsparungen entstehen und wofür das eingesparte Geld vorgesehen ist.

An vielen Orten verschwindet außer der Schule auch ein wichtiger Teil der sozialen Gesamtheit. Die Schulen sind nicht nur ein Platz, wo Kinder lesen und rechnen lernen, sondern Zen-

tren für allerlei Aktivitäten, von Sport bis Politik. Die Schule ist ein Symbol der Lebenskraft des Ortes.

In dem vielgelesenen Wochenmagazin Suomen Kuvalehti (zu vergleichen mit dem Spiegel in Deutschland) erschien im Januar 2010 ein äußerst wertvoller Beitrag zur Schuldiskussion in Finnland, geschrieben von Maiju Tokola, Psychologin und Psychotherapeutin und Pekka Tokola, Psychologe und Organisationskonsult.

Sie haben die Frage gestellt: „Die Schulschließungen werden mit ökonomischen Argumenten begründet, aber hat man jemals die psychologischen Wirkungen ausgewertet?“

Vor dem Beschluss, Schulen zu schließen, müsste man auswerten, was die Schließung oder auch nur die Androhung der Schulschließung für das Kind zur Folge hat. Je schwieriger die Lebenssituation eines Kindes ist, desto größer ist die Bedeutung des bekannten und geborgenen Kontaktnetzes außerhalb der Familie.

Die Schule bedeutet nicht nur Lernen. Die Schule bietet aus der Sicht des Wohlbefindens eines Kindes wichtige Menschenrelationen. Die Interaktion des Kindes mit wichtigen Personen formt die Entwicklung, deren Beständigkeit und Sicherheit wichtige Bestandteile für die Kontinuität des psychischen Wachstums des Kindes sind.

Auch das Wohlbefinden der Lehrer/innen und des übrigen Schulpersonals hat einen großen Einfluss auf das Kind. Der drohende Verlust des Arbeitsplatzes ist für die Angestellten ein bedeutender Stressfaktor und hat großen Einfluss auf die Arbeitsatmosphäre im Schulbetrieb sowie die Motivation zum Lehren.

Die Zentralisierung des Schulnetzes bedeutet für viele Kinder auch extrem lange Schulwege. Der Bedarf von Schultransporten ist alarmierend gewachsen. Laut dem Grundschulgesetz darf der Schulweg eines Grundschulkindes maximal 2,5 Stunden und der Schulweg eines Gymnasiumschrülers maximal 3 Stunden pro Tag dauern. Zahlreiche Experten sind der Auffassung, dass solche Schulwege für Kinder eindeutig zu lang sind. Wenn es die Dorfschule, die auch nach dem Unterricht für die Schüler eine wichtige soziale Funktion erfüllt, nicht mehr gibt und der Schulweg lang wird, bleibt nicht viel Zeit und Möglichkeiten für Frei-

zeitaktivitäten und den Umgang mit Gleichaltrigen. Wenn nur die Familie das Kontaktnetz in der Freizeit bildet, können Spannungen und soziale Probleme die Folge sein.

Das psychische Wohlbefinden der Kinder in unserer sogenannten Wohlfahrtsgesellschaft ist ernsthaft bedroht durch die Demontage eines gut funktionierenden Schulnetzes. Der Abbruch bedeutender Beziehungen ruft bei vielen Kindern Stress und Angstzustände hervor. Sie werden kaltblütig geopfert, weil unsere finnischen Politiker/innen die Wirtschaftsdisziplin der EU bis auf den Punkt erfüllen wollen.

Die Qualität des Schulessens wird stark kritisiert

Schulessen wird als eine finnische Erfindung bezeichnet. In Finnland hat das Parlament im Jahre 1943 als erstes Land in der Welt beschlossen, kostenlos Essen in der Schule zu servieren. Das Schulessen hat soziale Unterschiede ausgeglichen und hat die Gesundheit der Kinder gefördert. Laut Gesetz sollte die Schulmahlzeit mindestens $\frac{1}{3}$ des täglichen Energiebedarfes eines Kindes entsprechen. Das Essen sollte ein Teil der Gesundheits-, Nahrungs- und Tischsittenerziehung sein und hatte somit eine wichtige soziale Funktion.

Jetzt wird aber auch beim Schulessen gespart. Früher wurde das Essen meistens in der eigenen Schulküche zubereitet. Heutzutage kommt das Essen größtenteils von großen und sogar internationalen Ketten zugehörigen Großküchen und so gut wie nichts wird mehr in der Schulküche von Anfang an zubereitet. Aufgrund langer Transportwege muss das Essen haltbar sein. Das kann nur durch Zuführen von Konservierungsmitteln gesichert werden. In manchen Kommunen wird verlangt, dass die Rohstoffe der Mahlzeit nur rund 50 Cent pro Schüler kosten. Landesdurchschnitt ist 67 Cent. Um diese Sparbeschlüsse umzusetzen zu können, werden Kindern polnische Vakuumpkartoffeln, Hühner aus Thailand oder überreife Möhren serviert. Der Nahrungswert liegt heutzutage nur bei rund $\frac{1}{5}$ des täglichen Energiebedarfes eines Kindes.

Billiges Essen wird oft geschmackslos, und Untersuchungen zeigen, dass $\frac{1}{3}$ der Schüler/innen nicht regelmäßig in der

Schule essen, und nur eine Minorität der Kinder isst das vollständige Essen.

Der Hunger wird mit Ersatzessen gestillt; Backwerk, süße Getränke, Bonbons. Als Folge wächst die Zahl übergewichtiger Kinder alarmierend, was wiederum in der Zunahme gesundheitlicher Probleme seinen Niederschlag findet.

Es kann noch schlimmer werden

Vor einiger Zeit hat unsere Staatsfinanzministerin Jutta Urpilainen von der Sozialdemokratischen Partei Überlegungen angeregt, die Kommunen in der Erfüllung gewisser Aufgaben zu entlasten. Sie spricht von einer Überführung einiger Aufgaben entweder zum Staat oder einem dritten Sektor, was entweder Privatisierung oder Freiwilligenorganisationen bedeutet. Ein Modell direkt aus den USA und ein Modell, das jetzt in der EU zügig eingeführt wird. Es spielt dabei keine Rolle, welche Partei am Ruder sitzt – die großen Richtlinien werden in Brüssel festgelegt und alles verläuft gemäß den Erwartungen der Großindustrie. Von der Demokratie bleiben nur Scherben übrig.

Bernhard Golob, Berthold Gubi und Petra Radeschnig

„Als großartiges Friedensprojekt weitgehend unumstritten“

Die EU in österreichischen Schulbüchern

Schulbücher sollten versuchen, objektiv zu sein. Objektiv und unparteiisch. Sie sollten zum kritischen Denken anregen und sich in kontroversiell diskutierten politischen Fragen nicht verherrlichend auf eine Seite stellen. – Bei der Darstellung der Europäischen Union tun die österreichischen Schulbücher aber genau das: Sie bieten ein weitestgehend einseitiges, affirmatives Bild der Europäischen Union (EU), das aus vielen schönen Schlagwörtern und Überschriften, aus bunten Struktogrammen und Schautafeln besteht, in dem viele reale Probleme, Widersprüche und Kritikpunkte aber umschrieben oder glatt unterschlagen werden.

Unsere Blütenlese aus mehreren österreichischen Schulbüchern hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sehr wohl aber zeigt sie grundlegende, typische Tendenzen auf. Und die sind eindeutig.

Grafische Darstellung

Es beginnt bei der grafischen Darstellung: Im Geschichtebuch „Zeitbilder 7 & 8“ für die 7. und 8. Klasse beginnt das zwölfseitige Kapitel zur EU mit einer schönen, im EU-Blau unterlegten Doppelseite: links ein großes Bild glücklich lachender polnischer Jugendlicher, die eine übergroße EU-Flagge über ihren Köpfen halten. Auf der rechten Seite ein fett gedruckter Text (weiß auf blauem Hintergrund), der sich darüber freut, dass nach Jahrhunderten von Kriegen „der Traum von einem starken Europa nur in Frieden und durch Verständigung erreichbar war.“¹

1 Vgl. Zeitbilder 7 & 8, S. 186–187.

Auch über Karikaturen wird die Affirmation des EU-Integrationsprozesses bewerkstelligt: Im Geschichtebuch „einst und heute 4“ für die 4. Klasse erklärt man den SchülerInnen mittels der Karikatur „Baurückstand beim Ostflügel“ von Pitert, warum die osteuropäischen Staaten in die EU drängen. Die Karikatur zeigt ein Haus, dessen Westtrakt fertiggestellt ist, aus dessen Fenstern die BewohnerInnen (= BürgerInnen der EG-Staaten) freundliche Gesichter machen. Im Osttrakt werkelt dagegen Michail Gorbatschow in einer Art und Weise am Aufbau des Europäischen Hauses, die jedem 14-Jährigen und jeder 14-Jährigen klarmacht, dass dieser Hausbau nicht gelingen kann: Der mauernde Gorbatschow zieht die Wand nicht horizontal auf, sondern vertikal zur Seite. Im ausgehobenen Keller des Osttrakts sieht man ein DDR-Männchen, das auf einer Leiter um Einlass in den Westtrakt bittet. Mit dem am Ende der Buchseite gestellten Arbeitsauftrag: *„Europa ist der reichste Erdteil. Sollte die EU mit allen Osteuropäern teilen oder egoistisch sein, um den eigenen Wohlstand nicht zu gefährden?“*², wird die Botschaft endgültig klar: Die EU-Osterweiterung ist eine humanitäre Großtat der EU, in der sie den eigenen Wohlstand mit den armen und unfähigen OsteuropäerInnen teilt.

Aber auch das mehrheitlich von fortschrittlichen AutorInnen verfasste Geschichtebuch „Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien“ für die 7. und 8. Klasse ist vor einer platten grafischen Darstellung des Wunders EU nicht gefeit. In der ganzseitigen Schautafel *„Warum ein vereintes Europa?“* werden zu sieben Politikbereichen *„Perspektiven und Chancen“* eines vereinten Europas dargelegt. Beispiel gefällig? Unter Frieden ist natürlich der Gassenhauer *„Verringerung der Kriegsgefahr“* zu finden, unter Soziales findet man gar die *„Angleichung von Vermögens- und Einkommensverhältnissen (soziale Gerechtigkeit)“* oder die *„Überwindung sozialer Spannungen“* und unter Wirtschaft stößt man doch wirklich auf die *„Arbeitsplatzsicherung“*³. Was wohl die GriechInnen aktuell über eine derartige Darstellung denken würden?

2 Vgl. einst und heute 4, S. 94.

3 Vgl. Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien, S. 58.

Im Geografiebuch „Durchblick 6“ wird ein aus dem Kalten Krieg bewährter Einsatz von Fotografien auf die osteuropäischen Beitrittsländer adaptiert. Im Kapitel „Im Osten viel Neues?“ sind fünf Fotos abgebildet: Ein Foto zeigt die „Kokerei in Zabrze (Polen)“, das Grau in Grau so viel Rauch, Dampf und Smog zeigt, dass die Umrisse der Gebäude fast nicht mehr zu erkennen sind. Die Bildunterschrift legt nahe, dass das Foto aus der Zeit vor dem EU-Beitritt Polens stammt. Weitere vier Fotos zeigen in bunten Farben, wie sich Osteuropa verändert hat, nachdem es sich in Richtung EU und für ausländische Konzerne geöffnet hatte.⁴

Geschichte der europäischen Integration

Die Geschichte der europäischen Integration wird im Wesentlichen als Erfolgsgeschichte dargestellt: Ausführlich und faktenreich wird die Geschichte des europäischen Einigungsprozesses nicht nur beschrieben, sondern immer auch als positive Entwicklung hin zu Völkerverständigung dargestellt. Illustriert wird das mit den Bildern „großer“ Männer (Schuman, Adenauer u.a.) sowie mit Quellen, in denen ebendiese Männer (oder gleich die EG-Kommission selber) ihr eigenes Werk als „Solidarität der Tat“ oder „wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt“⁵ feiern.

Im Unterkapitel „Die Europäische Union als Modell der Konfliktlösung zwischen Nationalstaaten“ heißt es in der „Politischen Bildung“: „Warum haben die Europäer sich für diese einmalige Form der Zusammenarbeit entschieden? Es ist keine Übertreibung zu behaupten, dass vom Mittelalter bis 1945 die europäischen Staaten nahezu permanent Krieg gegeneinander führten. (...) Nach den beiden Weltkriegen mit einem nie da gewesenen Ausmaß an Zerstörung von Menschen und ihren Leistungen (...) entstand bei einigen europäischen Politikern der Wille, den Frieden in Europa durch die Kooperation zwischen den Nationalstaaten zu garantieren.“⁶ Also großen Männern ist nach

4 Vgl. Durchblick 6. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe, S. 138–141.

5 Vgl. Zeitbilder 7 & 8, S. 188 und 189.

6 Sonja Puntcher Riekmann: Österreich in der Europäischen Union, in: Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien, S. 52–53.

700 Jahren europäischem Völkergemetzel ein Licht aufgegangen? Hier walten keine Interessen mehr, es gibt keine Angst der französischen Eliten vor einem Wiedererstarken Deutschlands und kein Bewusstsein westdeutscher Eliten, dass nach den singulären Verbrechen des nationalsozialistischen Deutschland ein erneuter Aufstieg des Landes und seiner ökonomischen und politischen Eliten nur in enger Kooperation mit den westlichen Alliierten zu haben sein wird.

Überhaupt scheinen viele AutorInnen beim Thema EU keine Parteien bzw. Klassen und Schichten mehr zu kennen. Die EuropäInnen schaffen eine „einmalige Form der Zusammenarbeit“, die ÖsterreicherInnen profitieren davon: „Österreich als einer der Hauptprofiteure der EU-Erweiterung“ überschreibt „Durchblick 6“ ein Unterkapitel, in dem dann mittels dreier Quellen zwar auch 56.000 zusätzliche Arbeitsplätze und zusätzliches BIP-Wachstum, vor allem aber die Expansion des österreichischen Finanzsektors nach Osteuropa angeführt werden.⁷ Dass es auch in Österreich VerliererInnen des EU-Integrationsprozesses gibt, bleibt in dieser Erfolgsgeschichte ausgespart und findet Erwähnung allenfalls in Darstellungen, in denen man den Aufstieg des Rechtsextremismus erklärt.

Ein großes Manko aller angeführten Schulbücher sind die Auslassungen bei der Darstellung und Bewertung des europäischen Integrationsprozesses: Welche Interessen werden bedient? Welche Schwachen kommen dabei unter die Räder der Starken? Kann der wirtschaftliche Fortschritt der Oberen nicht auch zum sozialen Rückschritt für die Unteren werden? Führt die reale Politik der EU-Kommission nicht eher zu Sozialabbau als zu sozialem Fortschritt? – So viele Berichte, so viele Fragen, könnte man mit Bert Brecht anmerken. Aber der schreibt ja auch kein österreichisches Schulbuch.

Manchmal wird die Einseitigkeit geradezu peinlich. Nochmals die „Zeitbilder 7 & 8“ zur – auch von vielen ÖsterreicherInnen kritisch gesehenen – EU-Atomlobby EURATOM:

7 Vgl. Durchblick 6. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe, S. 33.

„Die EURATOM fördert die friedliche Nutzung der Kernenergie und -forschung einschließlich alternativer Energiequellen sowie die Reaktorsicherheit und den Umweltschutz.“⁸ – So sieht sich EURATOM vielleicht selber, objektiv ist diese Darstellung nicht. Und was nicht im Buch steht: Österreich hat zwar keine Atomkraftwerke, zahlt aber auf Grund seiner Mitgliedschaft bei EURATOM viele Millionen Euro für die „Schaffung einer mächtigen Kernindustrie“ (Wortlaut des EURATOM-Vertrags).

Die Institutionen der EU

Ein weiteres Merkmal der untersuchten Schulbücher besteht darin, die Strukturen der EU schön formal mit aufwendigen Struktogrammen darzustellen und die behaupteten Fortschritte (z.B. in Grundrechtsfragen) quasi in Form einer Selbstdarstellung zu präsentieren. In den „Zeitbildern 7 & 8“ wird derart die „Charta der Grundrechte“ in einer Darstellung der „Wiener Zeitung in Zusammenarbeit mit dem Bundeskanzleramt“ als Ansammlung wunderschöner Schlagworte präsentiert: „Würde des Menschen“ lautet da die erste Überschrift, gefolgt von „Freiheiten“ und „Gleichheit vor dem Gesetz“, von „Solidarität“, „Bürgerrechten“ und „Justiziellen Rechten“⁹. Wunderbar! Ein Schlagwort schöner als das andere! Wer wäre da nicht begeistert von so einem schönen Wertekanon?!

Auch in der „Politischen Bildung“ nehmen Grafiken zur Erläuterung der Aufgaben und Kompetenzen der verschiedenen EU-Institutionen viel Raum ein. Aufwändig wird dargelegt, welches Gremium nach welcher Vertragsveränderung in welchem Politikbereich nun nur informiert werden muss oder doch angehört werden muss oder gar mitentscheiden darf. Und auch wenn angemerkt wird, dass das Europäische Parlament seit 1979 „beständig an formaler Macht und realem Einfluss gewonnen“¹⁰ hat, so

8 Zeitbilder 7 & 8, S. 190.

9 Vgl. ebd., S. 195.

10 Sonja Puntischer Riekmann: Wer hat die Macht in der Europäischen Union: Rat, Kommission, Parlament, Gerichtshof und Zentralbank, in: Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien, S. 60.

wird doch zumindest auch ein eklatantes Demokratiedefizit im Vergleich zum bürgerlichen Nationalstaat festgestellt: „Das Europäische Parlament, das die Völker vertritt, hat nämlich nach wie vor keine umfassenden gesetzgeberischen Kompetenzen.“ Aber an diesem Defizit wird gearbeitet, wie uns die Autorin schon im nächsten Satz mitteilt: „Um aus diesem Dilemma einen Ausweg zu finden, begann im Februar 2002 ein Konvent zur Reform der EU-Institutionen.“¹¹ Was die Autorin wohl heute sagt, nachdem der Verfassungsprozess abgeschlossen ist und das Europäische Parlament nach wie vor kein Initiativrecht im europäischen Gesetzgebungsprozess hat, sondern nur und auch nicht immer ein **Mitentscheidungsrecht**?

Insgesamt ist der Institutionenkram der EU aber sehr kompliziert und so hat man sich als Einstieg ins Thema für die 17- bis 18-Jährigen eine schöne Geschichte ausgedacht, in der die EU ein Autobus ist und die Abgeordneten des Europäischen Parlaments die mitreisenden Passagiere darin ...¹².

Auslassungen und Kritik

EU-weiter Sozialabbau und Sozialdumping? Verschärfung der Asyl- und Fremden Gesetze? FRONTEX als Kampftruppe gegen die Armen und Verfolgten aus den Staaten des Südens? Militarisierung der EU und Aufbau der Battlegroups als schnelle Eingreiftruppe des aufstrebenden EU-Imperialismus? Aufrüstungspflicht im EU-Vertrag? Aushöhlung der österreichischen Neutralität? EU-Beteiligung an NATO-Kriegen in der Dritten Welt? Die katastrophalen Auswirkungen der EU-Agrarpolitik auf die armen Länder des Südens? Über alle diese Probleme findet man in den der EU gewidmeten Kapiteln der angeführten Schulbücher wenig bis nichts.

Das heißt nicht, dass kritische Positionen zum Agieren von EU-Institutionen in allen Schulbüchern völlig ausgespart bleiben. Zum Beispiel finden sich in der „Politischen Bildung“

11 Puntischer Riekmann: Österreich in der Europäischen Union, in: Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien, S. 54.

12 vgl. Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien, S. 67.

durchaus kritische Positionen zur Verkehrspolitik der EU.¹³ Es heißt aber sehr wohl, dass die SchulbuchautorInnen den österreichischen Eliten insofern den Hof machen, als sie deren wichtigstes Projekt der vergangenen zwei Jahrzehnte, nämlich den Beitritt zur EU, in den dafür vorgesehenen Kapiteln in Glanz und Glorie erscheinen lassen.

In diese Darstellung passen sogar die kurzen Pflichtabschnitte zu den Problemen der EU bzw zu Kritikpunkten an der EU. In den „Zeitbildern 7 & 8“ wird er, ganz objektiv, so eingeleitet: *„Die Europäische Union ist zwar als großartiges Friedensprojekt weitgehend unumstritten, in der täglichen Diskussion werden jedoch immer wieder Kritikpunkte vorgebracht“*.¹⁴ Aber in diesem „kritischen“ Absatz werden dann meist Kraut und Rüben vermischt: Argumente von reaktionären EU-GegnerInnen stehen direkt neben der Kritik von EU-BefürworterInnen, dass die Integration zu langsam vorangehe. Wenn es also den einen zu weit geht und den anderen zu wenig weit, dann wird der Kurs im Grunde schon stimmen, das weiß der gelernte Österreicher und die gelernte Österreicherin. Denn die Wahrheit liegt ja bekanntlich immer in der Mitte. Und die Mitte Europas, das ist sind die glücklichen jungen Menschen, die lachend die schöne blaue Flagge mit den schönen gelben Sternen schwenken.

Zitierte Schulbücher

- Durchblick 6.** Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe, 6. Aufl., Wien 2010 (AutorInnen: Maria Hofmann-Schneller, Manfred Derflinger, Gottfried Menschik und Wilhelm Tutschek)
- einst und heute 4.** Geschichte und Sozialkunde, 2. Aufl., Wien 2007 (AutorInnen: Ernst Gusenbauer, Gerhard Huber und Wernhild Huber)

13 Vgl. Volkmar Lauber: Grenzüberschreitende Herausforderungen der Klima- und Verkehrspolitik, in: Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien, S. 155–157.

14 Zeitbilder 7 & 8, S. 196.

Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien, Wien 2002 (Herausgeber: Herbert Dachs und Heinz Fassmann)

Zeitbilder 7 & 8. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis in die Gegenwart, Wien 2006 (AutorInnen: Anton Wald, Eduard Staudinger, Alois Scheucher, Josef Scheipl und Ulrike Ebenhoch)

Redaktionelle Vorbemerkung:

Wir haben die folgende Rede der Bundesministerin deshalb in diese Nummer aufgenommen, um zu zeigen, dass die Darstellung der EU in Schulbüchern und in der politischen Rede große ideologische Gemeinsamkeiten aufweisen. Beide sparen die Realität der sozialen und ökonomischen Bedingungen und die wahren Interessen von Machteliten aus, propagieren schöne Zielvorstellungen, welche die wahren Hintergründe und Folgen verbergen. Die ministerielle Rede kann sich mit Pathos und Bildern schmücken, der Aufforderung zur Diskussion kann in diesem Rahmen nicht wirklich Folge geleistet werden.

Wir empfehlen LehrerInnen, diese Rede und die EU-Darstellungen in Schulbüchern mit Artikeln in diesem schulheft zu konfrontieren. Wir hoffen, dass das nicht, wie Isabelle Voltaire es für die französische Schule schildert, am Desinteresse an der Wahrheitssuche scheitert.

Claudia Schmied

Rede der Bundesministerin bei der Veranstaltung „Bildung im europäischen Kontext“ beim Europa Club Wien¹

Sehr geehrte Damen und Herren,

zunächst danke ich den Organisatoren für die Einladung, und Ihnen sehr herzlich fürs Kommen.

Erlauben Sie mir, diese Gelegenheit für ein paar grundsätzliche, vielleicht sogar provokante Überlegungen zu nutzen, abseits der Tages- und Parteipolitik. Notwendige Überlegungen für die Zukunft der Bildung, des Landes und Europas.

1 Der Abdruck der Rede erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Ministerbüros.

<http://www.bmuk.gv.at/ministerium/reden/europaclubwien.xml>

Wie immer bei Überlegungen, die das üblicherweise Erwartbare verlassen: Wir kommen nur im kritischen Dialog weiter. Ich bitte Sie schon jetzt um offene Worte, und freue mich auf die Diskussion mit Ihnen.

Ich beginne mit einem Konfuzius Zitat (aus den ‚Gesprächen‘):

‚Ein Volk ohne Erziehung in den Krieg führen, das heißt, es dem Untergang weihen.‘

Liebe Zuhörer, ich nehme zwar an, dass Konfuzius nicht nur, aber auch den realen ‚Krieg‘ in seiner Zeit gemeint hat, und auch so gesehen erstaunt er uns zweifellos, zumal er nicht von Ausbildung, sondern explizit von Erziehung spricht.

Aber ich schlage vor, das Wort Krieg durch ‚Herausforderungen‘ zu ersetzen. Ein Volk ohne Erziehung in die Herausforderungen führen, das heißt, es dem Untergang weihen. Und auch in diesem Kontext ist das Zitat irritierend und radikal.

Ich zitiere Konfuzius im Zusammenhang mit der neuen chinesischen Kultur- und Bildungsstrategie, weltweit. In den letzten Jahren sind mehr als 300 Konfuzius-Institute auf der ganzen Welt gegründet worden, eine gewaltige Anstrengung.

Das kommunistische China beruft sich auf einen Denker aus dem 6. Jahrhundert vor Christus, den Vorgänger in der Partei oft geschmäht haben, und der gleichzeitig oft als grundlegender Denker für den gesamten asiatischen Raum bezeichnet wird.

China hat sich auf den Weg gemacht, mit einer Wucht, einem Tempo und einer Tiefe, die uns im sogenannten Westen noch lange beschäftigen wird. Es hat nicht nur Japan vom zweiten Platz der Welt-Ökonomien verdrängt, China beginnt auch, sich selbstbewußt aufzustellen, auch kulturell, als Gleicher unter Gleichen. China betreibt zum Beispiel heute mehr als 2300 Hochschulen und Universitäten.

Österreich ist zwar eines der relativ reichsten Länder der Welt, jedenfalls Europas, aber seine Bevölkerung stellt gerade mal einhalb Prozent der EU Bevölkerung (Niederösterreich noch einmal weniger: ein Achtel von einhalb Prozent, um die Dimensionen zurechtzurücken).

Die Bevölkerung der EU stellt ein Drittel der Bevölkerung Chinas dar.

Es bedarf nicht nur der Zahlen, sondern auch der Würdigung des neuen chinesischen Auftretens, inklusive Konfuzianismus, um die Zukunftsaufgaben zu ermessen.

Und China ist nur einer der ganz großen Neuen auf der Weltbühne.

Wir sehen, wir sind hier mitten in einem historischen Thriller, dessen Ausgang wir nicht kennen. ‚Small is beautiful‘ ist da beileibe keine ausreichende Antwort.

Ebenso bleibt der bloße Hinweis auf die Bedeutung der Wettbewerbsfähigkeit und der Bildung bloßes Wortgeklingel, wenn wir nicht beginnen, sehr genau die Konsequenzen durchzudenken, und gewissermaßen radikaler handeln.

Tsvetan Todorov, einer der ganz großen Denker Europas, Bulgare in Frankreich, unterscheidet in seinem jüngsten Buch ‚Die Angst vor den Barbaren‘ Länder nach vorherrschenden Grundstimmungen: z.B. die mit dem Aufholwillen, oder etwa die wo das Ressentiment vorherrscht, oder wo die Angst weit verbreitet; ‚Das sind die Länder des Westens‘, meint er, und beschreibt luzid, wie sich das im einzelnen zeigt.

Wie gut, könnte man da sagen, dass die jüngste Shell Jugendstudie durchaus zu anderen Ergebnissen kommt, nämlich eine erstaunliche Zuversicht und einen starken Willen unter dem Löwenanteil der Jugend dokumentiert, es zu schaffen...

Vielleicht ist es ja in der Tat so, dass der Westen von einer populistischen Politik der Angst, politics of fear, geprägt war, und die nächste Generation nun genug hat davon.

Auf diese Generation müssen wir bauen, sie müssen wir fördern, und fordern. ‚Da die Angst zu einer Gefahr für diejenigen werden kann, die sie empfinden, darf man nicht zulassen, dass sie beherrschend wird.‘, sagt Todorov.

Das gilt für die interkulturelle Debatte, das gilt für die Globalisierung, für Umwelt und Wirtschaft, soziale Gerechtigkeit und für Europa und die EU.

Klar ist, allein schaffen wir es nicht, auf unserem Donaudampfer; und klar ist, wir haben gemeinsam ein Schiff gebaut,

das viel, viel besser geeignet ist, die Weltmeere zu befahren: die EU.

Ein Haus für alle, das nicht nur den Stürmen besser standhalten kann, sondern das den Talenten Raum gibt. Ein sicherer Raum, ‚safe for diversity‘, wie Kennedy gesagt hat, und ein schöner, und meist gerechterer als in anderen Weltgegenden. Eine Er rungenschaft, um die uns sehr viele auf der ganzen Welt beneiden.

Für große Teile unserer Jugend ist globale Verantwortung schon längst ein absolutes Muß, und sie sehen die EU genau in dieser historischen Schneise.

Klar ist, es wird um Wettbewerb gehen. Nicht nur mehr und mehr Industriearbeitsplätze werden weiterhin in Niedriglohnländer ‚abwandern‘.

Es ist natürlich klar, dass Bildung, Kreativität und Innovation das ‚Neue Wirtschaften‘ grundlegen muß. Aber auch das ist nicht mehr so selbstverständlich. Die Konkurrenz wird auch hier schärfer. Mittelmaß wird nicht reichen, und so viele auf dem Weg zu Bildungszielen zu verlieren, wie bisher, und so früh, mit 10, ‚sortieren‘, schon gar nicht!

Eine der brennendsten Fragen heute ist, ob Konkurrenz, Ausbildung und Erziehung allein die Antwort sein kann: Ich behaupte nein. So wichtig Wettbewerb bleiben wird, so wichtig ist es in der Welt von heute, allen gemeinsame Interessen zu sichern, Güter zu schützen, die für das Leben und Überleben aller essentiell sind:

- gemeinsam Verantwortung zu übernehmen,
- die Fragen von nachhaltiger Energienutzung und Klimaschutz,
- die Fragen von good governance in der globalen Finanzwirtschaft, um den melt down zu vermeiden,
- Nahrung, Wasser und Chancen für alle, damit nicht ganze Völker wandern müssen,
- Kernwaffensicherheit und neue Bedrohungsszenarien.

Und:

Dass es keinen neuen schrecklichen Krieg gibt, als Ergebnis von globalem Wettkampf und erbitterter Verteidigung von nationalen Interessen.

Das mag gewagt klingen, aber bald jährt sich das Sarajewo von 1914, der Beginn der großen Kriege des 20. Jahrhunderts.

Um auf Konfuzius zurückzukommen: Ohne die Erziehung der Menschen gegen den Krieg weihen wir viele dem Untergang.

Klar ist daher auch, dass die EU das historische Laboratorium ist für Miteinander statt tödlichem Gegeneinander: Die EU als das historisch einzigartige gelungene Experiment von freiwilliger Abgabe von Souveränitätsrechten zugunsten des gemeinsamen Vorteils.

Auch das muß gesagt werden, muß wieder zum Zentrum von Erziehung und Bildung werden.

Es geht darum, neben der employability und der competitiveness in der Bildung einen neuen europäischen und interkulturellen Humanismus grundzulegen, zu vertiefen, und zu leben.

Chinesische Denker und Politiker werfen dem alten europäischen Humanismus vor, dass er ruiniert wurde von der Fixierung auf das bloße Interesse des Individuums, zulasten der Gemeinschaft, des Kollektivs.

Chinesischer Humanismus, auf Konfuzius gegründet, sei dagegen auf die richtige Balance aus, gebe dem Gemeinsamen, der Gemeinschaft den richtigen Platz.

Die selbstbezogenen Eigeninteressen von einigen sind in der Tat längst aus dem Ruder gelaufen, und haben das System fast in Brand gesteckt, und das Löschwasser muß – wieder mal – von den Schwächeren aufgebracht werden.

Und:

In der Tat, der ‚Westen‘ hat der Welt (und China) für Jahrhunderte die Regeln diktiert. Dies hat sich geändert. Wird sich ändern.

Eurozentrismus geht nicht mehr. Widerspricht auch dem Ethos der Europäischen Gemeinschaft.

Zum europäischen Bildungsideal heute gehört mit Sicherheit das, was die Angelsachsen ‚negotiating difference‘ nennen: Wir könnten sagen: die dialogische Suche nach dem interkulturellen Humanismus.

Das heißt auch: Die jungen Menschen, und wir alle im lebenslangen Lernen, müssen lernen, nicht nur noch mehr zu lernen, und besser zu lernen, sondern neu zu lernen, gemeinsam zu lernen. Wettbewerb und Empathie (wie Jeremy Rifkin nicht müde wird zu betonen) müssen in Zukunft zusammengehen, noch viel expliziter zusammen gelernt werden; es gibt kein entweder oder und kein Drittes.

Klar ist daher auch, dass wir nicht nur Politik – einschließlich Bildungspolitik – immer mehr global, und vor allem europäisch ausrichten UND organisieren müssen, sondern auch neue Inhalte vermitteln müssen:

Das gemeinsame Interesse und das wohlverstandene Eigeninteresse müssen versöhnt werden. Etwas Schweres, aber Lohnendes, immer schon; mittlerweile aber etwas, das überlebensnotwendig wird.

Die EU kann dazu ein Modell sein. Deshalb ist es so wichtig, nicht nur von der EU Dinge zu erwarten, sondern sie zum Bezugsrahmen unseres Lernens und auch Lebens zu machen. Die globalen Herausforderungen sind riesig, und bedürfen der Vorbereitung auf allen Ebenen, der Ausbildung, und der Erziehung, wie Konfuzius sagt, mehr denn je.

Leider sind wir alle, und wir alle sind die EU!, oft viel zu langsam, und zögerlich, um diese Konsequenzen zu ziehen. Bildungspolitik auf EU Ebene – ist noch mühsam. Warum? Weil wir, wir Nationalstaaten, das so eingerichtet haben.

Wir haben uns selbst noch manchmal Fesseln angelegt, die durchaus dysfunktional werden können, in einigen Bereichen schon sind.

Es wird noch lange unterschiedliche Bildungssysteme geben, die praktische Arbeit am Vergleichen und Durchlässigmachen, an der Kooperation sind aber schon ein Schritt in die richtige Richtung. Die ‚offene Methode der Koordination‘ hat hier schon wichtige Beiträge geleistet:

- Noch nie haben so viele Jugendliche und Erwachsene im Ausland gelernt, gearbeitet oder in grenzüberschreitenden Projekten kooperiert. Rund 7 Milliarden Euro investiert die EU in das „EU-Programm für Lebenslanges Lernen“ und ermög-

licht grenzüberschreitende Projekte sowie Studien- und Arbeitsaufenthalte im Ausland. Österreicher sind im internationalen Vergleich überproportional hoch beteiligt. Jährlich sammeln 9.000 Jugendliche und Erwachsene aus Österreich im Rahmen des EU-Bildungsprogramms wertvolle persönliche und berufliche Erfahrungen im Ausland.

Mobilität öffnet Türen zu anderen Sprachen und Kulturen. Sprachenlernen macht sich bezahlt, denn Einsprachigkeit kostet.

- Im Rahmen der EU 2020 Strategie sind vier strategische Handlungsfelder abgesteckt:
 - Lebenslanges Lernen und Mobilität
 - die Qualität und Effizienz der Bildungssysteme
 - die Chancengerechtigkeit und den sozialer Zusammenhalt
 - Kreativität und Unternehmergeist

Ein Kernziel der 2020 Strategie ist es, bis 2020 die Schulabbrecherquote europaweit auf max. 10% zu senken und den Anteil der Personen mit Hochschul- oder vergleichbarem Abschluss auf min. 40% anzuheben. Erstmals verpflichten sich die EU-Mitgliedstaaten, auch ein nationales Ziel zu erreichen.

- Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Qualifikationen: Die EU hat einen Paradigmenwechsel eingeleitet und stellt Lernergebnisse in den Mittelpunkt. Entscheidend ist, was Lernende nach ihrer Ausbildung wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, unabhängig von Lernjahren oder Inhalten. Europäische Instrumente, z.B. der „Europäische Qualifikationsrahmen“, bringen europaweite Anerkennung und Vergleichbarkeit von Ausbildung und Berufserfahrung. So haben beispielsweise österreichische HTL-Absolventen Vorteile, wenn sie sich in einem anderen EU-Land bewerben, weil sie ihre Qualifikationen sichtbar machen können.
- Wir arbeiten an europäischen Benchmarks, durch die wir unsere Fortschritte überprüfen können. (Für Lebenslanges Lernen, Grundkompetenzen, Hochschulabschlüsse, Reduzierung der Schulabbrecher, Vorschulbildung).

Die Senkung der Zahl der Jugendlichen ohne Bildungs- oder Berufsabschluss ist für mich in der Tat ein zentrales Anliegen.

- Die europäischen Bildungsminister/innen haben acht Schlüsselkompetenzen definiert, die für gesellschaftliche Integration und beruflichen Erfolg wichtig sind. In Österreich profitieren davon zahlreiche Lernende, denn die Schlüsselkompetenzen werden bereits in den Lehrplänen der Schulen und in vielen Ausbildungsprogrammen berücksichtigt.
- Initiativen wie „Jugend in Bewegung“ sind enorm wichtig, werden sich aber auch auf den EU-Haushalt auswirken. Daher hier auch ein offenes Wort dazu: Ich setze mich entschlossen für ein höheres Budget für das EU-Bildungsprogramm ein.
- Kooperation über die Grenzen der EU hinweg: Kooperation mit Südosteuropa
Mein Ressort engagiert sich seit den frühen neunziger Jahren in der Region östlich und südöstlich von Österreich. Schon am Beginn dieser intensiven Bildungskooperation ging es vor allem um die Überwindung der Spaltung Europas. Heute besteht zum ersten Mal eine echte Perspektive der Aufhebung von Gegensätzen.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Die chinesische Lehre von der Balance wird uns in Europa, und in Österreich noch ziemlich beschäftigen. Ich weiß schon jetzt, dass der Weg ruppig wird, aber es lohnt.

In diesem Sinne ermutige ich Sie auch, wie gesagt, zu offener Diskussion und Kritik. Was wir brauchen sind diese ‚collective conversations‘.

Zum Abschluss noch ein paar Worte von Konfuzius:

„Dsi Hia war Beamter von Gü Fu und fragte nach der rechten Art der Regierung. Der Meister sprach: ‚Man darf keine raschen Erfolge wünschen und darf nicht auf kleine Vorteile sehen. Wenn

man rasche Erfolge wünscht, so erreicht man nichts Gründliches. Wenn man auf kleine Vorteile aus ist, so bringt man kein großes Werk zustande.'

Das scheint nicht nur weise für uns in Österreich, sondern wohl auch im China von heute: Denn:

Der Meister sprach: ‚Wie zahlreich ist das Volk!‘ Yan Yu fragte: ‚Wenn es so zahlreich ist, was könnte man noch hinzufügen?‘ Der Meister sprach: ‚Es wohlhabend machen.‘ Yan Yu: ‚Und wenn es wohlhabend ist, was kann man noch hinzufügen?‘ Der Meister sprach: ‚Es bilden.‘

Rezensionen

Erich Ribolits: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien, Löcker 2011.

Werner Lenz: Wertvolle Bildung. Kritisch – skeptisch – sozial. Wien, Löcker 2011.

Das Thema Bildung hat noch immer Konjunktur. Das lässt sich an zahlreichen Veröffentlichungen genauso ablesen, wie an den unzähligen politischen Debatten zu Reformen des Bildungswesens, allen voran zu der aktuell anstehenden Reform der LehrerInnenbildung.

Die beiden hier zur Diskussion stehenden Werke sind beide von Erziehungswissenschaftlern, beide Professoren an österreichischen Universitäten, Werner Lenz in Graz und Erich Ribolits in Wien, verfasst. Ein Blick in ihre länger zurückliegenden und auch jüngsten Veröffentlichungen (bspw. Erich Ribolits: *Bildung ohne Wert*, 2009 oder Werner Lenz: *Bildung im Wandel*, 2005) outet sie quasi als Bildungsexperten. Interessant dabei ist, dass sie doch sehr unterschiedlich an die Sache herangehen. Allein eine nähere Betrachtung der Titel gibt über die folgenden Argumentationslinien der Autoren Auskunft. Werner Lenz legt schon im Titel seine Überzeugung eindeutig klar dar, für ihn ist Bildung überaus wertvoll, so viel ist sicher. Er benennt auch sofort jene Eigenschaften, die Bildung haben muss, damit sie wertvoll ist oder sein kann, sie muss kritisch, skeptisch und sozial sein. Allein die drei Punkte, die hinter jeder Eigenschaft der wertvollen Bildung positioniert sind, machen etwas unsicher. Was sollen sie bedeuten? Ist da noch etwas, das Bildung jeweils sein muss, damit sie wertvoll ist oder ist das einfach nicht alles, kann der Leser oder die Leserin da noch eigene Wertvorstellungen für eine wertvolle Bildung einbringen? Oder steht das doch noch nicht so eindeutig fest, dass wertvolle Bildung kritisch, skeptisch

und sozial sein muss? Oder sind diese drei Eigenschaften – kritisch, skeptisch und sozial – nur beliebige erste Angebote und die Aufzählung kann noch von den Leserinnen und Lesern fortgesetzt werden, wie etwa mit: human, kreativ, sorglos, offen, prozesshaft, positiv, frei. Offen ist, ob Bildung nur dann wertvoll ist, wenn sie kritisch, skeptisch und sozial ist. So argumentiert auch Hartmut von Hentig in seinem Werk „Bildung. Ein Essay“ (1996), wenn er von möglichen Maßstäben spricht an denen Bildung gemessen werden kann. Auch dort kommen diese genannten Kriterien zur Anwendung, wenn er davon spricht, dass Bildung unter anderem an der Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica gemessen werden kann.

Erich Ribolits lässt auch schon in der Wahl seines Titels keine Zweifel daran, dass er mit seinen Ausführungen den Bildungsbegriff in die Mangel nehmen will und ihn gleichermaßen als Kampfbegriff enttarnen und als Pathosformel entlarven will. Bildung wird hier mit zwei einander ausschließenden Begriffen erklärt, Bildung ist entweder das Eine – ein Kampfbegriff oder das Andere – eine Pathosformel. Beides zugleich kann sie also nicht sein. Der Zusatz zum Titel macht allerdings klar, dass es da einen Wandel gegeben hat, der Bildungsbegriff hatte einst revolutionäre Wurzeln – er war also einmal ein, wenn nicht sogar der Kampfbegriff – und wurde aber dann im Laufe der Geschichte bürgerlich und ist zu so etwas geworden wie einer Pathosformel. Und diese Geschichte soll dargestellt werden.

Das Inhaltsverzeichnis gibt weiteren Aufschluss darüber wie die Argumentationen der Autoren weiter verlaufen. Werner Lenz spannt fünf große Themenfelder auf, in welchen er jeweils eine Analyse gesellschaftlicher Veränderungen und aktueller Umstände mit einer „bildungsmäßigen“ Antwort – das kann, das ist, das soll wertvolle Bildung sein – verbindet. Bildung ist sozusagen der Ursprung und die Lösung von allem und jedem. Wenn er beispielsweise davon spricht, dass wir in einer offenen, entgrenzten Zukunft leben, die Gefahren und Risiken für die einzelnen Individuen birgt, nennt er gleichzeitig eine große Chance, die in der Globalisierung liegt. Mit „Globalisierung spüren“ meint Werner Lenz, dass trotz aller Risiken, die in einer zuneh-

menden Vernetzung unserer Welt liegen, auch Chancen zu lernen, Abläufe zu verstehen und diese mitzugestalten in diesen Veränderungen stecken. Zusammenfassend ist zu sagen, dass in „Wertvolle Bildung“ ein Streifzug quer durch viele Gebiete der Pädagogik – wie der Erwachsenenbildung, der Schule, der LehrerInnenbildung, des Lebenslangen Lernens – unternommen wird, der jedoch meist an der Oberfläche bleibt. Werner Lenz distanzziert sich vom Habitus vieler BildungswissenschaftlerInnen, den Verfall des Bildungsbegriffs zu betrauern, in dem er meint: „Den Verlust von Bildung zu beklagen, weist den Weg sie zu verlieren.“ (S. 10) Das möchte er eben nicht mit seinem Buch. „Bildung braucht Engagement, um Gelegenheiten zu schaffen sich zu bilden.“ (Ebd.) Es gelingt jedoch nur in Ansätzen, eben diese konkret aufzuzeigen und vieles bleibt vage, ganz in der Manier von Hartmut von Hentig, der im zuvor genannten „Bildung. Ein Essay“ niemals benennt was Bildung ist, sondern geeignete Anlässe anführt, um sich zu bilden oder mögliche Maßstäbe angibt, um Bildung zu erkennen und zu beurteilen.

Erich Ribolits verfolgt völlig andere Thesen. Interessant ist hier anzumerken, dass er 2009 ein Buch mit dem Titel „Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen“ herausgegeben hat, das ebenfalls – wie zuvor Werner Lenz – mit den Begriffen Bildung und Wert operiert – anscheinend sind diese beiden Begriffe eng miteinander verflochten und verweisen aufeinander. Nur vertritt Erich Ribolits in diesem Werk eine völlig andere Position. Er spricht von einer zunehmenden Pädagogisierung aller Bereiche unserer Gesellschaft und von einer totalen Vermarktung – Bildung als Ware – von jedweden Bildungsbestrebungen. Er schlussfolgert aus seinen umfangreichen Analysen, dass Bildung nur dann wieder ihrem ursprünglichen Sinn gerecht werden kann, wenn sie letztendlich als wertlos begriffen wird.

Diese These wird in „Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel“ in gewisser Weise weitergeführt und noch weiter ausgebaut. Die einzelnen Beiträge sind zwar auch unabhängig voneinander zu lesen und sind jeder für sich zu einem Thema ein in sich geschlossener Gedankengang, jedoch vereint sie alle eine gewisse einheitliche Klammer. Erich Ribolits möchte mit seinen Aus-

führungen aufzeigen, dass der Bildungsbegriff nicht zu einem Kampfbegriff taugt, da er seit seinen Wurzeln eng mit dem herrschenden gesellschaftlichen System – dem bürgerlichen Kapitalismus – verbunden ist und gar nicht ohne diesen Rahmen definiert werden kann. Er zeigt in den Beiträgen immer wieder auf, dass der Bildungsbegriff nicht erst im Neoliberalismus durch den Markt vereinnahmt wurde, sondern schon von Beginn an in Dienst genommen wurde herrschende Zustände zu festigen und eben nicht aufzubrechen. „Der Bildungsbegriff und das in ihm aufgehobene Menschenbild stellten den Katalysator sowohl für die den Kapitalismus begründende Leistungs- und Konkurrenzideologie als auch für die bürgerlich-demokratische Ausprägungsform dieses Systems dar.“ (Ribolits 2011, 9)

In allen Texten wird auf einen tiefgreifenden Wandel in der Gesellschaft aufmerksam gemacht – von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft (ebd. 8) –, der aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und in verschiedenen Feldern verortet wird. Was die Lektüre aber immer wieder sehr reizvoll gestaltet, ist die oft überraschende Wende, die sich in den einzelnen Beiträgen vollzieht.

Um ein Beispiel dazu zu nennen, wird im Text „Das Ende der Schule – so, wie wir sie kennen“ zuerst auf den Zweck der Schule – „Einpassung Heranwachsender in die strukturellen Bedingungen der Gesellschaft“ (ebd. 97) und damit „Formierung des Sozialcharakters“ (ebd. 85) – Bezug genommen, dann wird dieser zuvor konstatierte Wandel im Feld der Schule in Form einer „sukzessiven Erosion der disziplinierenden Wirkung schulischer Settings“ (ebd. 97) veranschaulicht. Schule hat sich von einer Disziplinierungsanstalt zu einem zunehmend offeneren Bild gewandelt und scheint mehr an den Bedürfnissen der Individuen orientiert zu sein. Im Feld der Schule wird das durch die vermehrte Verwendung von Begriffen wie Individualisierung, Differenzierung, Projektunterricht, offenes Lernen, ... sichtbar weiterentwickelt. Der „Bildungsauftrag“ den die Schule vordergründig erfüllen sollte – Ermöglichung größtmöglicher Autonomie und Befähigung des/der Einzelnen – „... wurde selbstverständlich zu allen Zeiten ideologisch verbrämt.“ (Ebd. 100) Die neuen Schlagworte für eine Schule der Zukunft sind

zwar Begriffe wie „Selbstverantwortung“, „Selbstführung“ und „Autonomie“, „das Ziel hinter der ideologisch neu eingefärbten Vorbereitung Heranwachsender auf das Leben in der Gesellschaft bleibt aber unverändert die Unterordnung von Menschen unter die herrschenden Strukturen der Macht.“ (Ebd. 101) Somit werden die Möglichkeiten und die Macht, die Schule und Bildung als chancenausgleichender Faktor in der Gesellschaft vielleicht einmal für sich beansprucht hat, immer geringer und die Ära einer „Schule so wie wir sie kennen“ geht endgültig zu Ende.

Literatur

- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay*. Wien, München: Hanser
- Lenz, Werner (2005): *Bildung im Wandel*. Wien: Lit
- Lenz, Werner (2011): *Wertvolle Bildung. Kritisch – skeptisch – sozial*. Wien: Löcker
- Ribolits, Erich (2009): *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker
- Ribolits, Erich (2011): *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker

AutorInnen

Eveline Christof, Mag. Dr.: Assistentin an der Universität Innsbruck,
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

Bernhard Golob, Mag.: AHS-Lehrer in Wien

Elke Gruber, Univ.-Prof.: Lehrstuhl für Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt

Johannes Gruber, Dr.: Soziologe, Universität Basel und St. Gallen,
Herausgeber Gewerkschaftszeitung vpod, Zeitschrift Bildungspolitik

Berthold Gubi, Mag.: AHS-Lehrer in Wien

Ulla Klötzer: Lehrerin in Helsinki

Gerald Oberansmayr, Mag.: Aktivist der Solidarwerkstatt Österreich,
Linz

Petra Radeschnig: Organisationsberaterin, Wien

Erich Ribolits: Bildungswissenschaftler, Privatdozent an verschiedenen
österreichischen Universitäten

Claudia Schmied, Dr.: Bundesministerin im Ministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur

Isabelle Voltaire: Lehrerin, Association familiale laïque, Paris

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
64	Schulautonomie	€ 10,90	108	LehrerInnenbildung € 11,60
65	Traumschule	€ 5,00	109	Begabung € 11,60
66	Österreichische Identität	€ 7,20	110	Leben – lesen – erzählen € 11,60
67	Lernwidersprüche	€ 7,20	111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung € 11,60
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20	112	Schwarz-blaues Reformsparen € 8,70
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20	113	Wa(h)re Bildung € 10,60
70	Behindertenintegration	€ 10,90	114	Integration? € 10,60
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	115	Roma und Sinti € 10,60
72	Friedenserziehung	€ 8,70	116	Pädagogisierung € 10,60
74	Projektunterricht	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau € 10,60
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule € 10,60
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	119	Religiöser Fundamentalismus € 10,60
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	120	2005 Revisited € 10,60
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 10,60
80	Reformpädagogik	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 10,60
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 10,60
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 10,60
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 10,60
85	Misere Lehre	€ 8,70	126	Leben am Rand € 10,60
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 10,60
87	Umwelterziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 10,60
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 10,60
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 10,60
90	Macht in der Schule	€ 8,70	131	Alphabetisierung € 10,60
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	132	Sozialarbeit € 10,60
93	Ethikunterricht	€ 8,70	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 11,00
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 11,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	135	Dazugehören oder nicht? € 11,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	136	Bildungsqualität € 11,00
97	Leibeserziehung	€ 12,40	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 12,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	138	Jugendarbeitslosigkeit € 12,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	139	Uniland ist abgebrannt € 12,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 12,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 13,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	142	Bourdieu € 13,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 13,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 13,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	In Vorbereitung	
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	146	Gebärdensprache € 14,00
			147	Jugendkultur € 14,00