

Bildung als Privatsache? Folgen der Globalisierung für die Bildung



Aus dem Inhalt:

- Bildung, Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie
- Kommerzialisierung von Bildung
- Bildung als öffentliches Gut
- Folgen der Globalisierung für Bildung im Süden

EDITORIAL

Ist Bildung ein „öffentliches Gut“? Oder ist Bildung Privatsache? Angesichts der Debatten um knappe öffentliche Mittel auch in reichen, europäischen Ländern tritt die Frage, ob bildungspolitische Anliegen öffentlich oder privat zu finanzieren sind, in den Vordergrund. Dies trifft sich mit den Debatten um die GATS-Verhandlungen über eine Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen und den damit verbundenen Implikationen für das Bildungswesen. Welche Folgen haben Globalisierung und die zunehmende Dominanz der Ökonomie für das Bildungswesen?

Die Beiträge in dieser Ausgabe der ZEP beleuchten diese Fragen interdisziplinär – aus erziehungs-, politik- und volkswirtschaftlicher Sicht. *Peter J. Weber* untersucht in seinem Beitrag die Wechsel-

wirkungen von GATS, der Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien und der Politik der Marktliberalisierung internationaler Organisationen im Bereich Bildung. *Fritz Reheis* stellt die paradigmatischen Grundlagen des Diskurses um Privatisierung oder Kommerzialisierung von Bildung dar. *Erna M. Appelt und Alfred F. Reiterer* sehen in der Diskussion um Bildung als „öffentliches Gut“ eine Engführung, da der Diskurs mit dieser terminologischen Einbettung in die Finanztheorie die normativen und politischen Argumente in den Hintergrund drängt. Sie plädieren für eine offene Debatte der Bildungspolitik, die über die Frage der Finanzierung hinausgehen muss. Aus volkswirtschaftlicher Sicht befasst sich *Axel Plünnecke* mit der Bedeutung von

privaten Bildungsinvestitionen für die wirtschaftliche Entwicklung von Entwicklungs- und Schwellenländern.

Asit Datta zeigt an ausgewählten Beispielen die Misere von öffentlichen Schulen und die Folgen der Privatisierung von Bildung in Entwicklungsländern. Im Porträt von *Alessio Surian* wird über den – im Vergleich zu anderen europäischen Ländern erst später begonnenen – Widerstand der italienischen Lehrgewerkschaft gegen die Bestrebungen zur Liberalisierung von Dienstleistungen im Bildungssektor berichtet.

Eine interessante Lektüre wünschen

Heidi Grobbauer
Barbara Asbrand
Salzburg und Nürnberg
im August 2004



Informationen von und Spenden an:



Kinderhilfswerk für die Dritte Welt e. V.
Hamburger Straße 11, 22083 Hamburg
Telefon 040-2279996, Fax 040-2279869
e-mail: info@khw-dritte-welt.de
www.khw-dritte-welt.de
Postbank Kto. 266804206 BLZ 20010020



Mit 8€ monatlich können Sie viel bewegen.

Werden Sie Fördermitglied!

unicef  Freunde
helfen dauerhaft

24h-Telefon: 0137-300 000 oder online: www.unicef.de

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang September **3** 2004 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|--|-----------|---|
| Peter J. Weber | 2 | Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen |
| Fritz Reheis | 9 | Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich |
| Erna M. Appelt /
Albert F. Reiterer | 14 | Ist Bildung ein öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion |
| Axel Plünnecke | 21 | Private Bildungsinvestitionen und Wachstum in Entwicklungs- und Schwellenländern |
| Asit Datta | 26 | Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden |
| Porträt | 31 | Alessio Surian: EDUCAZIONE GATSATA |
| BDW | 33 | Kampagne Globales Lernen in der beruflichen Bildung/Nachhaltigkeit lernen/Arbeiten und Lernen/Die Welt vom Kopf auf die Füße stellen |
| VENRO | 39 | Bericht aus der AG Bildung/DEEEP Summer School |
| | 41 | Rezensionen/Kurzrezensionen |
| | 44 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 3

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Aktion kritischer SchülerInnen

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Peter J. Weber

Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung

Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationa- len Organisationen

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird die Globalisierung von Bildung als ein Resultat des Zusammenspiels zwischen dem Zuwachs von E-learning-Angeboten und dem Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) beschrieben. Internationale Organisationen nehmen in diesem Prozess eine zentrale Rolle ein, weil sie für die nördlichen Länder über die Definition von Bildungsstandards den Handel mit Bildungsdienstleistungen ermöglichen und für die südlichen Länder damit Zugangsbarrieren zu den neuen Bildungsformen trotz bestehender Förderprogramme aufbauen.

Die Ansprüche sind global, wenn Bildung mit Informations- und Kommunikationstechnologie und Bildungsmärkten in Verbindung gebracht wird. Die damit verbundene materialistische Geist- und Werthaltung in Bezug auf Bildung liegt u. a. am Einfluss der durch die Medien geführten Diskussion begründet, doch zeichnen sich auch andere Akteure z.B. auf supranationaler Ebene durch eine ‚verwirtschaftlichte‘ oder ‚mediatisierte‘ Diskussion um Bildung aus. Paradigmatisch hierfür mag die 2003 erschienene Publikation des Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) mit dem Titel „Perspectives for European e-learning businesses. Markets, technologies and strategies“ sein, in der es u. a. heißt:

„The main forces driving growth of global e-learning markets over the next decades are: The wave of liberalisation, privatisation and deregulation creates opportunities for e-learning. For example, reduced public funding for K-12 and higher education creates a void that can be filled by privately funded education services. There are many niches in the K-12 and higher education market that are ripe for e-learning“ (CEDEFOP 2003, S. 43).¹

In diesem Zitat wird ein Prozess beschrieben, dessen Dynamik aus wechselnden Schätzungen über globale Dienstleis-

tungs- und Bildungsmärkte besteht, die in ihrer Höhe von der globalen Stimmungslage, ähnlich wie an den Börsen, oder der Quelle abhängen, aus der sie stammen.²

Erkenntnisreicher hingegen ist es, sich im o.g. Zitat dem grundlegenden Mechanismus der aktuellen Bildungsentwicklung als Ausgangsthese für diesen Artikel anzunähern: Bildung wird in diesem Prozess ‚zwangsweise‘ globalisiert, da für wirtschaftliche Wachstumstheorien nationale Märkte eine untergeordnete Rolle spielen. Eine fortschreitende Technisierung durch die Informations- und Kommunikationstechnologie befördert diesen Prozess, da sie Bildungsangebote und -nachfrage im Moment insbesondere im Tertiärbereich weltweit zusammenbringt. In dieser technikorientierten Wirtschaft wird die Vermittlung von Bildung allerdings kapitalintensiver, so dass sich ein staatliches Bildungssystem Bildung für alle nicht mehr leisten kann. Die Folge ist, dass Bildung entstaatlicht, aber auch zu einem knappen Gut bzw. einer Dienstleistung wird. Diese knappen Dienstleistungen sind für die Gewinnerwirtschaftung von Institutionen interessant, die nach erwerbswirtschaftlichen Kriterien arbeiten, und sie sind zugleich der Ausgangspunkt für das ökonomische Handeln mit Bildung.

Global wird dieses ökonomische Handeln durch das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (General Agreement on Tariffs and Trade, GATS) geregelt werden. Im Hinblick auf die Deregulierung bzw. Liberalisierung eines Bildungsmarktes ist GATS mithin eine notwendige Bedingung für das Wechselspiel zwischen Technisierung, Marktorientierung, Globalisierung und Entstaatlichung. *Der Aufklärung dieses Wechselspiels*, das zunehmend von supranationalen Organisationen mit geprägt wird, dient dieser Artikel, wenn er sich GATS, der Funktion der Informations- und Kommunikationstechnologie, der daraus resultierenden Einflussnahme supranationaler Organisationen auf Bildung und der Zunahme globaler Bildungsangebote widmet.

GATS und die neue Bildungswirklichkeit

Der weltweite Handel mit Dienstleistungen, zu denen auch Bildung gehört, fällt in den Kompetenzbereich der Welthandelsorganisation (WTO). Grundsätzlich ausgenommen sind nur solche Dienstleistungsmärkte, auf denen kein privater Anbieter die Ausübung staatlicher Gewalt einschränkt. Mit dem Abkommen soll die Liberalisierung nationaler Dienstleistungsmärkte erfolgen, um damit einen freien, d.h. barrierefreien Dienstleistungshandel zu ermöglichen. Diese Liberalisierung bedeutet allerdings nicht zugleich eine vollständige Deregulierung (Rückzug des Staates), wie oft vorschnell gefolgert wird.

Im GATS werden 12 Sektoren von Dienstleistungen unterschieden. Im fünften Sektor finden sich die Bildungsdienstleistungen, die sich wiederum in fünf Kategorien unterscheiden lassen:

1. Primäre Bildungsdienstleistungen (im vorschulischen Bereich, z.B. Kindergärten; nicht jedoch Kinderaufbewahrung);
2. sekundäre Bildungsdienstleistungen (schulische und berufsbildende Angebote unterhalb der Hochschulen);
3. höhere (tertiäre) Bildungsdienstleistungen (z.B. Berufs- und Universitätsausbildung);
4. Erwachsenenbildung (allgemeine Bildung und berufliche Ausbildung), soweit sie nicht vom regulären System für höhere Bildung angeboten wird sowie
5. andere Bildungsdienstleistungen (bezieht sich insbesondere auf Bildungsvermittlungs- und Leistungsüberprüfungsdienste)

(http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/serv_e.htm).

Mit dem GATS verpflichten sich die 137 Mitgliedsstaaten der WTO, ihren Handel mit Dienstleistungen bestimmten Prinzipien zu unterwerfen. Neben allgemeinen Verpflichtungen, die für alle WTO-Mitglieder gleichermaßen gelten, statuiert das GATS spezifische Verpflichtungen, die nur insoweit gelten, wie die Mitglieder konkrete Verpflichtungen eingegangen sind, d.h. zu welchen Regeln sich einzelne Länder im gegenseitigen Handel mit Dienstleistungen verpflichten.

Mit der Unterzeichnung von GATS im Jahr 1994, das zurzeit neu verhandelt wird, gehen die WTO-Länder in Zukunft grundsätzlich folgende Verpflichtungen ein (Yalçın/Scherrer 2002):

- Allgemeine, für alle verbindliche Verpflichtungen: Meistbegünstigungsklausel (Gleichbehandlungsgrundsatz von In- und Ausländern auf nationalen Märkten) und Transparenz.
- Besondere Zusagen werden gemacht für: Marktzugang, nationale Konditionen, progressive Liberalisierung, vorübergehende Ausnahmen (z.B. Subventionen durch die EU).

Die Regulierungen betreffen vier Erbringungsarten („modes“):

1. Grenzüberschreitende Lieferung (z.B. Fernlehre via E-Learning);
2. Konsum von Dienstleistungen im Ausland (z.B. Studierendende im Ausland);
3. kommerzielle Präsenz im Ausland (z.B. Weiterbildungsangebote von Bildungseinrichtungen);
4. zeitweise Migration von Dienstleistungserbringern (z.B. Lehrpersonal im Ausland).

Bis Ende 2002 waren die Mitgliedsstaaten der WTO aufgefordert, sich gegenseitig im Dienstleistungssektor konkrete Marktöffnungsforderungen zu stellen. Die Europäische Union (EU) z.B. hat dementsprechend von den USA die Marktöffnung im Bereich privat finanzierter höherer Bildungsdienstleistungen gefordert, während gleichzeitig Forderungen an die EU gestellt wurden, die in der sog. „belgischen Liste“ zusammengefasst sind. Durch diese Forderungen hat die EU grundsätzlich signalisiert, dass sie an einem Handel mit Bildungsdienstleistungen interessiert ist, in dem mit der Erfüllung einer Forderung i. d. R. nur dann gerechnet werden kann, wenn man bereit ist, Forderungen der Verhandlungspartner in gleicher Höhe zu erfüllen (Enders et al. 2003).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt betreffen die Forderungen der Handelspartner an die EU insbesondere die Kategorien höhere Bildungsdienstleistungen, Erwachsenenbildungsdienstleistungen und andere Bildungsdienstleistungen. Für alle drei Kategorien sollen Verhandlungen über die Erbringungsarten eins bis drei (s.o.) geführt werden. Im Zusammenhang mit Forderungen, die sich über alle Sektoren erstrecken (horizontale Forderungen), ist zudem zu beobachten, dass die EU die Beschränkung auf privat finanzierte Bildungsdienstleistungen auch im Hochschulbereich aufgegeben hat. Die Auswirkungen von GATS auf die drei im Mittelpunkt stehenden Kategorien lassen sich wie folgt zusammenfassen (Enders et al. 2003):

- Aufgrund der horizontalen Forderungen müsste der öffentliche Hochschulbereich in Konkurrenz mit Privatanbietern treten. Der in der EU vorangetriebene Bolognaprozess ist vor dem Hintergrund zu sehen, den europäischen Hochschulraum im globalen Markt wettbewerbsfähig zu machen (Weber 2002a). Dennoch ist zu erwarten, dass Länder mit einem stärker an kommerziellen Vorgaben ausgerichteten Hochschulsystem entscheidende Wettbewerbsvorteile trotz Meistbegünstigungsklausel haben werden.

- Im Bereich der Erwachsenenbildungsdienstleistungen träte eine Verdrängung des allgemeinbildenden Bereichs ein, da öffentliche Bildungsträger wie Volkshochschulen entweder mit ausländischen Bildungsträgern um staatliche Subventionen konkurrieren oder ihre Angebote an der zahlungsfähigen Nachfrage ausrichten müssten. Zu erwarten ist auch eine Homogenisierung der Erwachsenenbildung im Hinblick auf den Bereich berufliche Weiterbildung, da wiederum die EU mit dem Luxemburg-Prozess Ende der 1990er Jahre einen erneuten starken Akzent auf Qualifizierungsdienstleistungen gesetzt hat (Weber 2002b).

- Im dritten Bereich der „Anderen Bildungsdienstleistungen“ dürften die Veränderungen insbesondere bei den Leistungsüberprüfungsdiensten am dramatischsten sein. Bestehende national ausdifferenzierte Prüfungsverfahren könnten auch vor dem Hintergrund globaler Leistungsstandards, wie sie z.B. von der OECD mit Schulleistungsvergleichstudien wie PISA oder Human Kapital Renditeberechnungen durchgesetzt werden, durch weltweit gültige standardisierte Testverfahren abgelöst werden. Damit fände eine Outputorientierung im Bereich Bildung statt, bei der diejenigen Nationen einen Wettbewerbsvorteil hätten, die wie die USA über eine lange Tradition der Testkultur verfügen.³

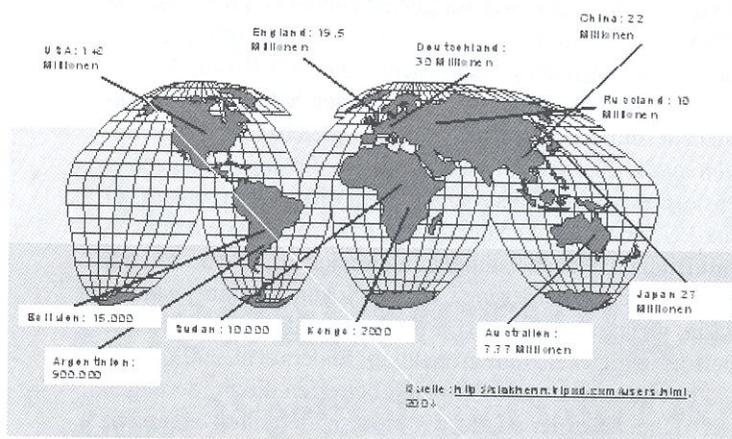


Abb. 1: Internetzugänge weltweit (in Auswahl)

Die Globalisierungsfolgen im Bildungssystem werden vielfältig sein, doch unter dem Strich werden mit der Ausweitung des fünften Sektors zwangsläufig quantifizierbare Größen von Bildung an Bedeutung für die Erstellung von Handelsregeln gewinnen. Bezogen auf die Vergleichbarkeit berufsbezogener Abschlüsse mag dies ein legitimes Interesse einer globalisierten Wissensgesellschaft sein. Dennoch sollte aufgrund der immateriellen Besonderheiten des Gutes Bildung eine deutlichere Marktsegmentierung des Gesamtmarktes in Bildung und Qualifikationen vorgenommen werden, um eben gerade auch den nichtquantifizierbaren Teilen der Bildung, wie sie z.B. bei nicht berufsbezogenen Inhalten zur Persönlichkeitsbildung auftauchen, aber auch pädagogischen Professionalität (Dewe 1992) eine ‚Chance‘ zu lassen. Eine mögliche Differenzierung wäre im Rahmen des Art. I Abs. 3b GATS möglich, da die dort fehlende Legaldefinition von Dienstleistung die Aushandlung jeder kommerziellen Aktivität notwendig macht, ob sie eine Dienstleistung im Rahmen des GATS ist.

Momentan liegt die Gestaltungsmacht hauptsächlich bei WTO-Ländern, die über eine Output- und monetäre Orientierung im Bildungssystem verfügen. Es mag demnach nicht verwundern, wenn für die laufende GATS-Runde aus den USA u. a. folgende Forderungen kommen (Fritz 2003): grenzüberschreitende Lieferung per Video, CD-ROM und Internet, Erleichterung des Zugangs von Studierenden zu US-amerikanischen Bildungs- und Weiterbildungsangeboten in ihren Heimatländern, Anerkennung der Abschlüsse und Zertifikate von US-Institutionen durch die Behörden anderer Länder und internationale Durchsetzung geistiger Eigentumsrechte an US-Bildungsmaterialien. Diesen Forderungen, die Bildung eindeutig an Output und Wirtschaftlichkeit orientieren, machen zudem eine aus wirtschaftlicher Perspektive systematische Zweiteilung in der Wertschöpfungskette des Lernens deutlich: Hier wird einerseits in eine Kernbildungs- und andererseits in Zusatzbildungsdienstleistungen unterschieden. Letztere lassen sich im Gegensatz zu den Kernbildungsdienstleistungen einfacher fassen, weil sie materiell sind (z.B. in Form von Büchern oder Lernsoftware) und damit klarer den Regeln von typischen Güter-, aber auch Dienstleistungsmärkten unterliegen. Die Kernbildungsdienstleistung ist zu unterteilen in Bildungs- und Qualifikationsdienstleistungen, die beide immateriell in einem Kommunikationsprozess zwischen Anbietern und Nachfragern entstehen, so dass für beide ein un-

gleich höheres Kaufrisiko besteht als für die Zusatzbildungsdienstleistungen. Da dieses Risiko einen nationalen wie auch weltweiten Handel erschwert, wird der Technisierungsschub, unter dem Stichwort E-Learning, insbesondere innerhalb des tertiären Sektors im ersten Modus von GATS den grenzüberschreitenden Lieferungen – neben der Entstehung einer Testindustrie – einen internationalen Handel mit Bildungsdienstleistungen befördern.

Es ist mithin zu klären, welche Funktionsmechanismen für die Informations- und Kommunikationstechnologie im Zusammenhang mit Bildung gelten.

Bildung sowie Informations- und Kommunikationstechnologie

Die Informations- und Kommunikationstechnologie hat das ‚e‘ beim Lernen möglich gemacht. So können elektronische Medien in ihrer originären Funktion darauf reduziert werden, dass einerseits mit ihnen Informationen elektronisch aufbereitet und andererseits diese sowie Kommunikation von einem Ort zum anderen in elektronischer Form übertragen werden können. Daraus ergeben sich virtuelle Bildungsprozesse, die E-Learning als Grundlage benötigen, und hybride Lernprozesse, die durch E-Learning verbessert werden können (OECD 2001).

Virtuelle Bildungsprozesse zeichnen sich u. a. durch die Entmaterialisierung des Lernens von Ort und Zeit, den Zugang zum Lernen für jedermann, dem „Learning on demand“ und dem Fernunterricht mit IT-Werkzeugen aus, wobei letztere explizit vom ersten Modus des GATS betroffen ist. Unterschieden wird zwischen den Formen e-learning by distributing, e-learning by interacting und e-learning by collaborating (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 32 f.), die allesamt auf der unterschiedlichen Übertragung von Information und Kommunikation beruhen. Im Hinblick auf die Frage nach der Globalisierung von Bildung durch die Informations- und Kommunikationstechnologie stechen zwei Mehrwerte von E-Learning ins Auge (Issing 1998; Stadelhofer 1999): individualisierter, weltweit rascher Zugriff auf Informationen und Möglichkeiten zu Telekommunikation und Telekooperation.

Diese zwei Mehrwerte werden durch GATS wirtschaftlich ‚fruchtbar‘ gemacht, da die Individualisierung der Lernkontexte in der Form des e-learning by distributing zu einer Produktorientierung bei den Bildungsangeboten führt. So wird eine kundenorientierte und individuelle Gestaltung von Lernmaterialien möglich. Mit Blick auf institutionalisierte Lernstrukturen wird deutlich, dass traditionelle Seminarräume an Bedeutung verlieren. Damit werden auch nationale Lernräume aufgebrochen. Beispiele für diesen Prozess sind: Angebote des Global Campus der InWent gGmbH oder der Open CourseWare (OCW) des Massachusetts Institute of Technology oder auch Bildungsangebote von UNESCO, Weltbank oder Projekte innerhalb des Aktionsplan E-Learning der EU.

Allerdings haben sich verschiedene Mythen um die Mehrwerte gebildet: So ist der Gedanke, dass lineare Strukturen im Lernprozess durch hypermediale Aufbereitungen aufgelöst werden können und somit durch die Eigenbestimmung des

Lernweges ein höherer Lernerfolg erreicht wird, durch die Lehr-Lern-Forschung nicht nachzuweisen. Mit Medien kann nicht einfach der Lernerfolg erhöht werden (z.B. Kerres/Jechle 1999). In der Vorstellung, dass E-Learning barrierefreies Lernen für Jedermann darstellt, ist eher eine gesellschaftspolitische Normvorstellung zu sehen als die Realität. Die OECD stellte schon 1999 fest, dass Zentrum und Peripherie sowie Sozialbarrieren durch die neue Technologie (Internet) nicht verschwinden werden. Somit ist die Wirkung der Informations- und Kommunikationstechnologie auf Bildung eher exklusiver denn inklusiver Art. Sehr deutlich wird dies z.B. in Deutschland im Bereich der Erwachsenenbildung, einem durch GATS stark betroffenen Bereich: So steigt zwar der Wunsch nach Telelernangeboten, mit dem zugleich eine Zunahme neuer Medien und informellen Lernkontexten verbunden ist, doch trifft dies nur für bildungsnahe Gruppen zu. Diejenigen Personen, die wenig in formalisierten Weiterbildungskontexten stehen, nehmen wenig an den neuen Bildungsmöglichkeiten durch neue Medien teil (BMBF 2000). Im Nutzungsverhalten von Neuen Medien zeigen sich eher Alter, Geschlecht, Wohnort und Einkommen als soziale Marker und weniger ethnische Zugehörigkeit, wie es sich schon in den virtuellen Welten der jugendlichen Hybridkulturen zeigt (Hornberg/Weber 2000; Fischer et al. 2000).

Grenzziehungen finden im Internet mithin ebenso statt wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen. So spielen für die Teilnahme am Internet Passwörter, Entgeltforderungen für die Nutzung von Internetdiensten, Softwareprotokolle, der Zugang zu Netzwerken oder Sprache eine bedeutende Rolle (Rilling 2000, S. 59 ff): Etwa 30% von 619 Millionen Menschen im Internet verwendeten im September 2002 Englisch, gefolgt von Chinesisch (10,9%) (Global Reach 2002: www.globalreach.biz/globstats). Englisch spielt nicht nur im Internet die zentrale Rolle, sondern auch in den meisten internationalen Organisationen und Gremien in der öffentlichen Kommunikation, es ist aber auch unangefochten das wichtigste Kommunikationsmittel in globalen Wirtschaftskontexten, der akademischen Welt, Film- und Musikindustrie (Weber 2004). Der globale digital divide zeigt sich aber auch an den Internetzugängen auf einzelnen Kontinenten: Bestehen in Afrika und dem Mittleren Osten ca. 4 Millionen und in Lateinamerika ca. 25 Millionen Internetanschlüsse, so sind es in Kanada/USA ca. 181 Millionen, in Europa ca. 171 Millionen und Asien ca. 157 Millionen. Diese Zahlen sind zwar auch in Abhängigkeit der Bevölkerungszahlen zu sehen, doch zeigt sich in Verbindung mit der hauptsächlichen Nutzung des Englischen im globalen Netz eine einseitige Ausrichtung der neuen Technologie. Aber auch in einer kontinentalen Binnendifferenzierung, wie sie in der folgenden Abbildung exemplarisch vorgenommen wurde, zeigen sich starke interkontinentale Gefälle.

Dennoch entstehen bzw. arbeiten selbst in Afrika, dem am wenigsten vernetzten Kontinent, Netzwerke in und über neue Technologien. Zentral ist hierbei der Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologie zum Abbau von Armut und Ungleichheit, wie es im Selbstverständnis der African Information Society Initiative zu lesen ist:

„The African Information Society Initiative (AIS) is an action framework that has been the basis for information and communication activities in Africa for the last six to seven

years. AIS is not about technology. It is about giving Africans the means to improve the quality of their lives and fight against poverty.“ (<http://www.uneca.org/ais/>).

Die angestrebte Freiheit und Gleichheit durch die Informations- und Kommunikationstechnologie oder im Netz ist aber alleine schon deshalb ein Mythos, da sich viele funktionsnotwendigen Elemente wie z.B. die Root nameserver für das Internet in der Gewalt von nationalen Regierungen der nördlichen Hemisphäre – vornehmlich der Vereinigten Staaten von Amerika – und privaten Unternehmen befinden. Aber auch für die Wissensgesellschaft zentrale Bestände an Patenten und Software-Quellcodes befinden sich fast ausschließlich in den Ländern des Nordens, so dass die Macht über das Funktionieren der weltweiten Informationsgesellschaft in der Hand weniger liegt (Becker 2003).

Die nördlichen Länder sichern diesen Zustand mit internationalen Handelsabkommen wie GATS, in denen es weniger um die Überwindung von Ungleichheit als um die Wahrung eines komparativen Vorteils geht. Diese Länder etablieren zugleich eine neue Ebene im Bildungsmarkt, wenn die letztlich durch sie eingerichteten internationalen Organisationen Bildungsstandards entwerfen, die nur mit Anschluss an die Informations- und Kommunikationstechnologie einhaltbar sind. Dieselben internationalen Organisationen versprechen sich gleichzeitig positive Entwicklungen durch E-Learning in den Entwicklungsländern, was nicht zuletzt die Weltbank dazu bewegt hat, einen Fokus auf diesen Bereich zu lenken. So bemühen sich z.B. die Vereinten Nationen und die UNESCO um die kostenlose Verbreitung von Computersoftware und entsprechenden Ressourcen. Regionen wie z.B. die EU haben letztlich das Potential oder auch die Zwänge durch die Informations- und Kommunikationstechnologie erkannt. In der Mitteilung der Europäischen Kommission vom 13. März 2001 an den Rat und das Europäische Parlament heißt es daher:

„Der Aktionsplan eEurope 2002 ist Teil der Lissabonner Strategie, die darauf abzielt, Europa bis zum Jahr 2010 zur dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissenschaftsgetriebenen Wirtschaft der Welt zu machen“ (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/l24226a.htm>).

Ebenso Teil der Lissabonner Strategie ist der Aktionsplan eLearning, mit dem der Bildungssektor den Zugang zur Wissensgesellschaft finden soll (<http://elearningeuropa.info/>). Deutlicher kann man als internationale Institution die Funktion von Bildung in Form von E-Learning als Lieferantin einer ökonomisch dominierten Gesellschaft nicht ausdrücken. Somit gilt es im Folgenden die hier angedeutete doppelte Rolle der internationalen Organisationen im Hinblick auf die Globalisierung von Bildung zu beleuchten.

Die Rolle internationaler Organisationen

Die informationsgestützte Globalisierung ist im Zusammenhang mit dem Konzept des Multilateralismus zu sehen, der nachhaltig durch internationale Organisationen wie OECD, Weltbank, Internationaler Währungsfond (IWF) und der WTO gefördert wird. Außer der OECD betreiben die Organisationen dabei eine Politik der vollständigen Marktliberalisierung,

wie sie durch die Vormachtstellung der USA vorgegeben wird. WTO, IWF und auch die OECD nehmen in der Entwicklung einer globalen Weltwirtschaft direkt Einfluss auf regionale Wirtschaftsvereinigungen wie die EU mit dem Ziel, diese den globalen Standards zu unterwerfen, wie sie z.B. durch GATS gesetzt werden (Becker 2003).

Bildungsangebote, die durch multilaterale Abkommen handelbar werden, müssen allerdings so standardisiert sein, dass für sie auch ein internationaler Markt entsteht. Insbesondere die OECD steuert indirekt, aber sehr entscheidend, die formale und inhaltliche Ausgestaltung eines global einzusetzenden Humankapitals (OECD 1998), das dann von den Nationalstaaten als Zielgröße für die Bildungssysteme vorgegeben wird. Die zunehmende Bedeutung internationaler Organisationen liegt also in der Förderung eines flexiblen Humankapitals durch non-monetäre sowie finanzielle Steuerungsmechanismen. Da bei diesem Humankapital-Ansatz der Transfer und die Transformation gesellschaftlichen Wissens im Mittelpunkt stehen, dienen Nutzenbetrachtungen von Bildung z.B. im Hinblick auf politische Stabilität, Umwelt oder Bevölkerungswachstum dazu, die non-monetären Effekte von Bildung zu analysieren (z.B. McMahon 1999). In der Praxis scheint diese Kosten-Nutzen-Analyse allerdings eher für Entwicklungsländer praktikabel, während für die entwickelten OECD-Länder die fehlende mikroökonomische Fundierung sowie die Einseitigkeit der traditionellen Inputmaße deutlich zu Tage treten. In diesen Staaten kommen insbesondere „[...] der Effektivität und Effizienz des Bildungssystems [...] entscheidende Bedeutung für das Wachstum zu“ (Bodenhöfer/Riedel 1998, S. 42), womit die Debatte um betriebswirtschaftliche Qualität und pädagogische Professionalität immer schärfere Züge annimmt.

In dieser Debatte zeigt sich in den OECD-Ländern eine Zunahme leistungsorientierter und monetärer Bewertung von Bildung (Hutmacher 1997). Problematisch wird diese Fokussierung, wenn monetäre Größen die Indikatoren und die daraus abgeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen bestimmen, da sich indirekt die Kapitalisierung von Bildung erhöht (Becker 2000). Bildung wird damit aber auch stärker zu einem Instrument auf Arbeitsmärkten, die im Duktus des ökonomischen Denkens global sind und entsprechende Regeln erfordern – zumindest für diejenigen, die auf diesem Markt sind. Die Fördermaßnahmen im Bildungsbereich der 1944 als Schwesterorganisation des Internationalen Währungsfonds (IWF) gegründeten Weltbank basieren im Grunde auf solchen Bewertungen. Im Fokus der Weltbank soll durch die technische Qualifikation der Menschen eine Produktivitätssteigerung der Betriebe und damit wirtschaftliches Wachstum bei gleichzeitiger Verringerung von Armut erfolgen (<http://www.worldbank.org>). Unter diesen ökonomischen Vorgaben engagierte sich die Weltbank beim World Education Forum in Dakar im Jahr 2000 neben der UNESCO für die Erreichung einer Grundbildung für alle bis zum Jahr 2015 (Die Weltbank 2001). Im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie ist die Weltbank mit diesen Initiativen hervorzuhellen:

- The Development Education Program (DEP): In diesem Programm werden Lernhilfen bereitgestellt. Dies beinhaltet beispielsweise web-basiert Lernmaterialien, CD-Roms, Lehrer-

workshops, Schulbücher, Anleitungen (<http://www.worldbank.org/depweb/about.html>).

- School Based Community Telecentres: Die Weltbank ist die erste Organisation die den Aufbau von Mediacentern unterstützt. Bereits über 800 Rechenzentren wurden bis heute aus dem Boden gestampft (<http://www.worldbank.org/html/schools/>).

Es ist allerdings schwerlich zu erkennen, wie diese hoch technisierten Programme Erfolg haben sollen, wenn viele Entwicklungsländer diese Hilfestellungen nicht mehr nutzen, da Projekte in anderen Bereichen oftmals fehlschlagen und somit zu einer weiteren Verschuldung führen (<http://www.gipfelsturm.net/weltbank.htm>). Wie will die Weltbank ihre Ziele erreichen, wenn Kinder für den Erwerb von Nahrung auf die Felder Hungersnot leidet (<http://www.dse.de/zeitschr/analy702.htm>)? Letztlich ist die Abhängigkeit von den USA kritisch zu sehen, da die USA den größten Einfluss auf die Weltbank hat. Dieser Einfluss dürfte auch im Zusammenhang mit GATS zu einer Marktliberalisierung im Rahmen der genannten IT-Projekte führen.

Auch wenn die Bildungsorganisation der Vereinten Nationen UNESCO sich mit der Weltbank für eine Grundbildung für alle engagiert, ist ihr Bildungsverständnis doch ein grundsätzlich anderes. Kurz zu umschreiben ist dies übergeordnete Ziel im Bereich Bildung als ‚Bildung für Alle‘, ‚Education for all‘. Diesem Ziel liegt das Bildungsverständnis zugrunde, dass Bildung der Schlüssel für nachhaltige menschliche Entwicklung ist und für die Überwindung von Armut steht (<http://www.unesco.org>). In ihren Sebnitzer Empfehlungen für grenzüberschreitende Bildungsprogramme in Mitteleuropa aus dem Jahr 2002 beschreibt z.B. die Deutsche UNESCO-Kommission ihre Einstellung zu den neuen Technologien und Bildung:

„Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere E-Mail, sind ein hervorragendes Mittel, die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, Hochschullehrern und Studenten, Ausbildern und Auszubildenden in mitteleuropäischen Bildungseinrichtungen zu verbessern. Die Schaffung von Kommunikationsnetzwerken zu spezifischen Themen oder zwischen vergleichbaren Einrichtungen muss gefördert werden. Dazu bedarf es nicht nur der notwendigen Ausrüstung mit Computern, sondern auch entsprechender Trainingskurse“ (<http://www.unesco-heute.de/602/602sebnitz.htm>).

Die UNESCO selbst setzt ein Lernprogramm ein, mit dem Ausbilder sich weltweit für ihre Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung durch Bildung weiterbilden können. Auch dieses Programm, das von einer internationalen Organisation betrieben wird, orientiert sich an nationalen Standards, die durch die neuen Medien global verbreitet werden. So ist im Programm ‚Teaching and Learning for a Sustainable Future‘ eine einzelkulturelle Sicht auf nachhaltige Entwicklung dominant, mit der das Programm entwickelt wurde – was sich zudem durch die alleinige Version in der englischen Sprache mit erklärt (<http://www.unesco.org/education/tlsf/>).

Somit hängt die Rolle der internationalen Organisationen bei der Globalisierung von Bildung durch Informations- und Kommunikationstechnologie stark von den nationalen dominanten Einflüssen auf sie und natürlich ihrer Hauptmission

ab: Einrichtungen wie die Weltbank, die stark von den USA beeinflusst werden, betätigen sich ihrem originären Auftrag entsprechend in eher wirtschaftsorientierten Umsetzungen von E-Learning. Einrichtungen wie die OECD hingegen arbeiten an Bildungsstandards, die diesen Handel ermöglichen, wohingegen Einrichtungen mit einem originären Bildungsauftrag wie die UNESCO selbst als weltweite Anbieter auftreten. Damit erhalten neben internationalen Organisationen auch nationale Institutionen einen bedeutenden globalen Einfluss, wenn sie dies zu ihrem Programm erklären. Dies wird im Folgenden anhand des Open Source Campus des Massachusetts Institute of Technology (MIT) in den USA aufgezeigt.

Global Players im Bildungsdienstleistungsmarkt

Im April 2001 hatte das MIT die Veröffentlichung nahezu aller Unterrichtsmaterialien zum kostenlosen Download angekündigt. Das unter dem Namen MIT's OpenCourseWare (OCW) vorgestellte Projekt enthält fünfhundert ausgewählte Unterlagen zu 33 Themenspektren, bietet aber keinen zertifizierten Qualifizierungsabschluss an. Finanziert wird das Projekt in Gemeinschaft des MIT mit der William and Florida Hewlett Foundation sowie der Andrew. W. Mellon Foundation. Das Projekt ist bis voraussichtlich 2008 angelegt (<http://www.entrepreneur-service.com/ocw.html>). Die Kursstruktur ist thematisch detailliert aufgeschlüsselt ins Netz gestellt und enthält des Weiteren wichtige Literaturangaben und eine zeitliche Taktung des Kurses. Fragen bzw. Aufgaben zu den Kursen stehen ebenfalls zur Verfügung. Da sich das Projekt jedoch noch im Aufbau befindet, ist ein lückenloser Abruf genannter Materialien nicht gewährleistet (nicht zu jedem Kurs ist z.B. getaktetes Material vorzufinden). Bis 2008 will die Institution alle verfügbaren Unterlagen von über zweitausend Studiengängen Interessenten frei im Netz zur Verfügung stellen (<http://ocw.mit.edu/index.html>).

Welches Bildungsverständnis lässt sich hinter dem Bildungsangebot dieser privaten Institution vermuten? Der Präsident des MIT, Charles Vest, möchte mit Hilfe des OCW-Angebotes das menschliche Bedürfnis nach Bildung stimulieren und andere Institute dazu anregen, ihr Wissen der breiten Öffentlichkeit preis zu geben – also einer wachsenden Privatisierung des Wissens entgegenwirken und jedem die Möglichkeit zum Selbststudium geben. Die Interessen der Universität treten mit dem Konzept nicht in Konflikt, da das Lesen der Materialien den Gedankenaustausch zwischen Professoren und Studierenden nicht ersetzen kann und eine Prüfung mit entsprechendem Zertifikat ohne kostenpflichtige Einschreibung nicht möglich ist (<http://web.mit.edu/president/communications/com02.html>).

Es schließt sich die Frage an: Warum öffnet eine Institution, deren Seminare je 28.000 Dollar an Gebühren kosten, ihre Ressourcen für jeden? Dem OCW liegt definitiv ein sehr elitäres Bildungsverständnis zugrunde. Die bereitgestellten Materialien eröffnen kein Angebot für eine breite Bevölkerungsschicht nach dem Grundsatz ‚Bildung für alle‘. Die Gruppe die durch die CourseWare angesprochen wird bzw. werden soll,

ist sehr eng gefasst und entspricht einer bereits durch Bildung gut gestellten Schicht. Diese hat die Möglichkeit im Sinne informellen Lernens sich Wissen zu generieren. Um im Zusammenhang des Lernprozesses einen Nachweis bzw. eine Zertifizierung zu erhalten, kann die Zielgruppe nochmals eingeschränkt werden und richtet sich folglich nur an eine privilegierte und definitiv nicht bildungsbenachteiligte Schicht, die über die finanziellen Möglichkeiten eines zusätzlichen Studiums am MIT verfügt (http://www.uptime.at/uptime/html/info_center/display_news?name=news56). Hinter der Öffnung der Kursangebote ließe sich dementsprechend die Marketingstrategie vermuten, eine Weltuniversität zu entwickeln, bei der die jetzige Form eine kostenfreie Vorstufe zu einem späteren Entgeltmodell darstellt. Hierbei bestehen wirtschaftliche Interessen in Bezug auf Copyrights und andere Lernmaterialien, die zudem durch ihre globale Zugänglichkeit amerikanische Standards weltweit verbreiten; und hierfür bereiten letztlich die o. g. GATS-Forderungen der USA den Weg.

Das Beispiel des MIT OCW zeigt exemplarisch das Risiko der Bildungsexklusion, wie sie sich durch global agierende Bildungseinrichtungen auf Grundlage der Informations- und Kommunikationstechnologie ergeben kann: So hängt der Zugang zu diesen Lernformen vom Zugang zum Internet, den eigenen finanziellen Möglichkeiten, aber auch von Medien- und Sprachkompetenzen ab.

Fazit

Im Hinblick auf das Wechselspiel zwischen GATS, Informations- und Kommunikationstechnologie, internationalen Organisationen und weltweit agierenden Bildungsanbietern lässt sich konstatieren: Einerseits wird mit GATS und der damit verbundenen Denkhaltung Bildung immer mehr zu einer handelbaren Dienstleistung, und dies gerade im Zusammenhang mit E-Learning als globale grenzüberschreitende Lieferung (erster Modus, GATS). Zynisch könnte man formulieren, dass unter dem Deckmantel des selbstgesteuerten Lernens der Lernprozess in den Hintergrund einer Produkt- und Outputorientierung in Form von multi- und telemedialen Qualifikationsangeboten gedrängt wird, solange man E-Learning nicht als kooperatives Online-Lernen versteht. Gleichzeitig wachsen jedoch die Zugangsbarrieren, um an diesen Lernformen teilnehmen zu können, zu denen neben ausgeprägten Medienkompetenzen zugleich sozioökonomisch gute Bedingungen gehören. Wenn man berücksichtigt, dass WTO, IWF und auch die OECD in der Entwicklung einer wissenschaftsgetriebenen globalen Weltwirtschaft direkt Einfluss auf regionale Wirtschaftsvereinigungen wie die EU nehmen, dann erscheinen Aktionspläne wie eEurope 2002 oder eLearning, in denen Bildung, für den globalen Bildungsdienstleistungsmarkt instrumentalisiert wird, als Selbstgänger. Bedauerlich ist hier aus professioneller Sicht, dass viele Bildungspotentiale des E-Learning, die in diesem Artikel nicht zu klären waren (z.B. Weber 2002a), unter das ökonomische Diktat gezwungen werden.

Die Orientierung an transnationalen Bildungsindikatoren erzeugt hierbei eine Qualität im Sinne einer effektiven, effizienten und qualitativ hochwertigen Bildungsproduktion, wie

sie von internationalen Organisationen wie der OECD, oder Institutionen wie dem Educational Testing System (ETS) befördert werden. Das ökonomische Paradox liegt aber darin, dass E-Learning-Angebote trotz neuer Ansätze wie dem Mass Customization (Piller 2002) nicht ohne weiteres weltweit vermarktet sind und hochwertiges Online-Lernen in der Vorhaltung teuer ist, so dass Gewinnmargen bisher nicht in der Form wie oft prognostiziert erreicht werden. Global Campus, OCW oder auch Bildungsangebote von UNESCO oder Weltbank zeigen aber gleichzeitig, dass sich eine internationale hochmobile Bildungselite eigene Bildungsressourcen schafft, die sich eindeutig von den nationalen abheben.

Hier geht es letztlich um eine fundamentale Umwälzung der Bürger- und Zivilgesellschaft, in der sich durch die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung traditionelle Muster politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und pädagogischer Prozesse verändern. Es lässt sich aufgrund der angerissenen Argumentationslinien schließen, dass im Mittelpunkt dieser Veränderung weniger Fragen einer wertorientierten pluralen Weltgemeinschaft stehen als diejenigen der Durchsetzung von Interessen einer ökonomischen Hegemonie. Das ökonomische Kalkül verstärkt die Effekte nach der Increasing-Knowledge-Gap Hypothese (Bonfadelli 1994), nach der die Wissensklüft zwischen Bevölkerungsschichten bei der Einführung durch neue Medien wächst. Bildung wird in Zukunft daher immer mehr zur Privatsache, denn die an erwerbswirtschaftlichen Zielen ausgerichteten Akteure wollen mit der Dienstleistung Bildung Geld verdienen.

Anmerkungen

1 K-12 ist ein Begriff, der mit den Reformen Ende der 1990er Jahre und hier insbesondere den neuen Medien aufkam. Allgemein ist damit in Nordamerika aber die Spanne vom Kindergarten bis zum Abschluss der Schule zu verstehen (obgleich in vielen Bundesstaaten nur Unterrichtspflicht bis zur 11. Klasse besteht) (<http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Secondary%20education>).

2 Im UNESCO-Kurier, Nr. 9/10 2000 z.B. wird das Volumen des weltweiten Bildungsmarktes auf rund zwei Billionen US-Dollar geschätzt. Andere Schätzungen gehen heute von einem Markt mit zwei Trillionen US Dollar aus, wobei der E-Learning-Anteil 20 Billionen US Dollar ausmachen soll (CEDEFOP 2003).

3 Das weltweit führende amerikanische Unternehmen Educational Testing System (ETS) erwirtschaftet einen Jahresumsatz von über 600 Mio. US\$. Die auch in diesen Wirtschaftszweig in Europa vordringende niederländische eCITO group konnte zwischen 1997 und 2000 ihren Umsatz, vor allem durch eine Ausweitung von öffentlich finanzierten Schultests um 55 % steigern (Enders et al. 2003, S. 54).

Literatur

- BMBF:** Berichtssystem Weiterbildung VIII. Berlin 2000.
- Becker, E.:** Von der Zukunftsinvestition zur Effektivitätskontrolle des Bildungssystems. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen 2000, S. 95 – 116.
- Becker, K. et al.:** Die Politik der Infosphäre. World-Information.Org. Opladen 2003.
- Bodenhöfer, H.-J./Riedel, M.:** Bildung und Wirtschaftswachstum. In: Weiszäcker, K. v. (Hg.): Bildung und Wirtschaftswachstum. Berlin 1998 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 258), S. 11 – 48.
- Bonfadelli, H.:** Die Wissensklüft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz 1994.
- CEDEFOP:** Perspectives for European e-learning businesses. Markets, technologies and strategies. Luxemburg 2003.
- Dewe, B. et al. (Hg.):** Erziehen als Profession. Opladen 1992.
- Die Weltbank –** Pressebericht (2001/042/S).
- Enders, J./Haslinger S./Rönz, G./Scherrer C.:** GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung der Forderungen (Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung). Kassel 2003.

Fischer, A. et al. (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000.

Fritz, Th.: Die Bewertung der GATS-Verhandlungen im Rahmen der Wissensgesellschaft (Gutachten für die Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“). Berlin 2003 (Deutscher Bundestag [AU-Stud 14/27]).

Hornberg, S./Weber, P. J. (Hg.): Tertium Comparationis Vol. 6, No. 1, Themenheft: Neue Bildungsherausforderungen in Europa zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Münster 2000.

Hutmacher, W.: Ein Konsens über die Erneuerung der Wissensgrundlagen in Bildungssystemen: Gedanken zur internationalen Arbeit auf dem Gebiet der Bildungsindikatoren. In: OECD: Wissensgrundlage für die Bildungspolitik: Beiträge einer OECD-Konferenz in Maastricht vom 11. bis 13. September 1995. Frankfurt 1997, S. 101 – 117.

Issing, L. J.: Online studieren? – Konzepte und Realisierungen auf dem Weg zu einer virtuellen Universität. In: Schwarzer, Ralf (Hg.): Multimedia und TeleLearning. Frankfurt 1998, S. 103–119.

Kerres, M./Jechle, Th.: Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Forschungsinstitut für Arbeitsbildung an der Ruhr-Universität Bochum (Hg.): Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur. Recklinghausen 1999.

McMahon, W.: Education and Development. Measuring the Social Benefits. New York 1999.

OECD: Human Capital Investment. An International Comparison. Paris 1998.

OECD: The Economic and Social Impact of Electronic Commerce. Paris 1999.

OECD: E-Learning. The Partnership Challenge. Paris 2001.

Piller, F.: Are we practicing what we preach? – Strategic Perspectives of the Management Education Industry. 2002. <http://www.mass-customization.de/download/pil2002-7.pdf>.

Reinmann-Rothmeier, G.: Didaktische Innovation durch Blended Learning. Bern 2003.

Rilling, R.: Standing in the middle of nowhere – where do you want to go today? Über das Verschwinden der flüchtigen Netzgesellschaften. In: Lohmann, Ingrid/Gogolin, Ingrid (Hg.): Die Kultivierung der Medien. Opladen 2000, S. 53 – 74.

Stadelhofer, C.: Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologie. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn 1999, S. 147 – 208.

Weber, P. J.: Virtueller Bildungsraum Europa. Münster 2002a.

Weber, P. J.: Europäisierung durch internetgestütztes Lernen. Fernlernen sein Einfluss auf die Bildung in Europa. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970 – 2000. Münster/New York 2002b (Bd. III: Schulen in Europa), S. 295 – 318.

Weber, P. J.: Bildungspolitik und Sprachenpluralismus in der Europäischen Union. In: Bildung und Erziehung, 57(2004)1, S. 5 – 25.

Yalçın, G./Scherrer, Ch.: GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich (Gutachten für die Max-Träger-Stiftung). Kassel 2002.

PD. Dr. Peter J. Weber, geb. 1966, Studium der Wirtschaftspädagogik mit dem Doppelwahlpflichtfach Französisch an den Universitäten Mannheim und Louvain-la-Neuve (Belgien), verantwortlicher Koordinator des Projekts EUROMOSAIC der Europäischen Union am Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit in Brüssel 1994 (seit 2000 Senior Researcher des Brüsseler Forschungszentrums), von 1996 bis 2002 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 1997 bis 1999 Vertretung des Bereichs Vergleichende/Internationale Erziehungswissenschaft an der Universität Lüneburg, seit 2003 Zeitprofessor für Erwachsenenbildung und Neue Medien an der Universität Halle, Hauptforschungsgebiete: Internationale Bildungsforschung (Tertiärbereich), Europäische Sprach- und Bildungspolitik und Neue Medien.



Fritz Reheis

Käufliche Bildung

Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich¹

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die paradigmatischen Grundlagen des Diskurses um Privatisierung und Kommerzialisierung der Bildung. Dabei werden die Argumente der Befürworter und Gegner gegenübergestellt. Die These des Autors lautet, dass der Kommerzialisierungsdiskurs und der Diskurs, der Bildung als öffentliches Gut beschreibt, in unterschiedlichen Raum-Zeit-Horizonten denken. Als Ausweg wird die Entwicklung einer global-langfristigen Raum-Zeit-Perspektive vorgeschlagen.

In Niedersachsen müssen ab dem kommenden Schuljahr Eltern die Schulbücher selbst bezahlen. In den USA werden zunehmend Teile des Unterrichts an private Unternehmen wie z.B. Supermarktketten ausgelagert. Und die 146 Staaten der Welthandelsorganisation haben sich vor fast 10 Jahren auf ein Abkommen über die schrittweise Liberalisierung prinzipiell aller Dienstleistungen, also auch der Bildung, geeinigt. Drei Beispiele dafür, dass finanzielle und kommerzielle Aspekte im Zusammenhang auch mit Bildung weltweit immer wichtiger werden. Damit geht – zwar nicht notwendig, aber faktisch – die Privatisierung einher: Dienstleistungen im Bildungsbereich werden zunehmend privat angeboten, nachgefragt und natürlich auch privat bezahlt. Dies alles zieht heftige Debatten nach sich. In diese Debatten möchte ich im Folgenden zunächst einführen und anschließend meine eigene Sichtweise andeuten. Dabei beschränke ich mich auf das Allgemeinbildende Schulwesen. Meine These vorweg: Die Kommerzialisierung von Bildung bedroht den Kern ihres aufklärerisch-emanzipatorischen Gehalts, ihren möglichen Beitrag zum „Projekt Menschsein“ (Schmied-Kowarzik 1993).

Selbstverständlich gibt es gegenwärtig im kommerziell-privaten wie im nichtkommerziell-öffentlichen Bildungsbereich hochwertige und weniger hochwertige Leistungen. Und selbstverständlich gibt es zwischen beiden Gestaltungsprinzipien eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten. Mir geht es jedoch um die Struktur des Problems. Der weltweite Siegeszug des Neoliberalismus zielt auf einen tiefgreifenden Umbau des menschlichen Wirtschaftens und vor allem des Verhältnisses von öffentlichem und privatem Sektor (Reimon/Felber 2003). Ich möchte deshalb die Argumente der neoliberalen Kommerzialisierungs- und Privatisierungsbefürworter sowie die der Kritiker zunächst idealtypisch skizzieren.

Die Befürworter der Kommerzialisierung

Für Kommerzialisierung und Privatisierung plädieren in Deutschland vor allem wirtschaftsnahe Wissenschaftler wie z.B. die Autoren der Studie der Alfred Herrhausen Gesellschaft „Wie viel Bildung brauchen wir?“ (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002) oder die Autoren der im Auftrag der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft erstellten Prognose-Studie „Bildung neu denken: Das Zukunftsprojekt“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003) unter Federführung des Erziehungswissenschaftlers Dieter Lenzen.

Menschen- und Gesellschaftsbild

Ausgangspunkt ist das Leitbild eines „in Bezug auf sein Leben ‚unternehmerisch‘ tätigen Individuums“, das sein Leben quasi wie eine Ich-AG führt (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S. 20). Zentral für dieses Individuum sind seine Freiheit und seine Eigenverantwortlichkeit. Der gesellschaftliche Zusammenhang ergibt sich vor allem über den Markt. Das Individuum hat bestimmte Präferenzen, diese veranlassen es zu einem bestimmten Nachfrage- und Angebotsverhalten und daraus ergeben sich Mengen und schließlich Preise, die den Austausch zwischen den Menschen regeln. Max Weber hat diesen Vergesellschaftungstypus als formalrational gekennzeichnet, weil er den Individuen ein Höchstmaß an Freiheit lässt, für Entscheidungssituationen ein Höchstmaß an Information bereit stellt, die im Medium des Geldes als Preise ausgedrückt werden, und weil er den Wettbewerb zwischen den Menschen ermöglicht und in friedliche Bahnen lenkt.

Zugang zur Bildung

Die Kommerzialisierungsbefürworter kritisieren das vom Staat betriebene allgemeinbildende Schulwesen als eine Art Zwangsveranstaltung. Dies gilt vor allem dann, wenn der Staat vorschreibt, in welche Schule ein Kind gehen muss. Aber auch die zentral vorgegebenen, einheitlichen Lehrpläne und ihre weitgehend staatlich geregelte Umsetzung im Unterricht beschränken die Freiheit des Individuums, also der Eltern und ihrer Kinder, und bevormunden sie. Statt dessen fordern die Befürworter der Kommerzialisierung die Einrichtung von Bildungsmärkten. Auf ihnen suchen sich Nachfrager jene

Anbieter heraus, die ihnen am attraktivsten erscheinen. Der Staat beschränkt sich auf die Setzung und Überwachung des rechtlichen Rahmens, hält sich aber ansonsten aus allen Fragen der Ausfüllung dieses Rahmens heraus.

Auch wenn im öffentlichen Bildungswesen die Schulpflicht für alle gilt und die Pforten der weiterführenden Schulen prinzipiell für alle offen stehen, sehen die Kommerzialisierungsbefürworter eine fundamentale Ungleichbehandlung in Bezug auf die Verteilung von Nutzen und Lasten der durch Steuern finanzierten staatlichen Schulbildung. Während der Nutzen von der Dauer des Schulbesuchs abhängt, sind die Lasten davon unabhängig. Diese Ungerechtigkeit lässt sich nur beseitigen, wenn jeder für seine Bildung im Prinzip selbst zahlt. Der Staat muss sich darauf beschränken, die Schulbildung ggf. durch Bildungsgutscheine oder Steuervergünstigungen vorzufinanzieren und in sozialen Härtefällen unterstützend einzugreifen (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S. 20 ff).²

Inhalte von Bildung

Staatliche Bildung ist für die Befürworter der Kommerzialisierung im Kern eine von oben nach unten wirksame Instruktionsveranstaltung. An ihre Stelle tritt in einem kommerzialiserten und privatisierten Bildungswesen das von unten nach oben wirksame Prinzip der Selbstorganisation (Hoffmann 2001, S. 30 f.; Erpenbeck 2001). Wenn nämlich Menschen aus einem vielfältigen Bildungsangebot frei auswählen können und für die Inanspruchnahme des Angebots selbst bezahlen müssen, werden sie darauf achten, dass die Bildungsinhalte ihren Bedürfnissen gerecht werden. Auf der anderen Seite werden auch die Anbieter dafür sorgen, dass ihr Angebot auf diese Bedürfnisse zugeschnitten ist. Nachfrage und Angebot, die auf dem Markt zusammen kommen, legen jene Bildungsinhalte fest, die den Befürwortern der Kommerzialisierung von Bildung als gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen gelten. Das als natürlich angenommene Eigeninteresse sorgt so dafür, dass das für die gesamte Gesellschaft Beste gefunden wird und dass Nachfrager und Anbieter ihre jeweiligen Ressourcen bestmöglich einzubringen versuchen. Insofern ist Kommerzialisierung und Privatisierung ein Garant für höchstmögliche Effizienz und Pluralität.

Selbstorganisation sorgt dafür, dass Bildung zuerst in ihrer ökonomischen Bedeutung gesehen wird: als Humankapital. Vor allem für Länder, die nur mäßig mit Naturressourcen ausgestattet sind, ist der Erwerb und die Pflege erwerbswirtschaftlich verwertbarer Kompetenzen von entscheidender Bedeutung für den wirtschaftlichen Erfolg.³ Man ist zuversichtlich, dass ökonomisch erfolgreiche Menschen in einer fairen Wettbewerbsordnung auch zu starken Persönlichkeiten werden, die auch für eine menschenwürdige und verantwortbare Lebenswelt sorgen (Criegern/Weicker/Pechmann 1998).

Die Kritiker der Kommerzialisierung

Kritik an der Kommerzialisierungsforderung kommt vor allem von jenen Autoren, die Bildung als Menschenrecht verteidigen und den Staat für dessen Gewährleistung primär verantwortlich sehen. In Deutschland wird diese gewerk-

schaftsnahe Perspektive vertreten von Lohmann (z.B. 2002), Hoffmann (z.B. 2001), Heid (z.B. 2003), Klausenitzer (z.B. 2002).

Menschen- und Gesellschaftsbild

Die Kritiker der Kommerzialisierungsforderung sehen hinter dem Leitbild des so genannten Lebensunternehmers vor allem den Versuch, sozialstaatliche Errungenschaften abzubauen und Lebensrisiken immer mehr auf das Individuum abzuwälzen. Diese Entwicklung bestätigt für sie die v.a. in der Geschichte der Kapitalismuskritik immer wieder vorgetragene These, dass die formale Rationalität des Marktes in sich nicht stabil ist und einer starken materialen Rationalität, d.h. einer verbindlichen inhaltlichen Wertorientierung bedarf.⁴

Zugang zur Bildung

Aus dieser Perspektive wird durch die Kommerzialisierung von Bildung sowohl die Freiheit wie die Gleichheit des Zugangs zur Bildung verfehlt. Was die Freiheit betrifft, so sind dafür hauptsächlich zwei Faktoren verantwortlich. Erstens kann nicht vom freien Elternwillen gesprochen werden, wenn dieser, ehe er sich im Nachfrageverhalten artikuliert, bereits über systematische Beeinflussung durch Werbung und andere für eine Marktgesellschaft charakteristische Umstände, v.a. die Angst der Eltern um die zukünftige Marktfähigkeit der Arbeitskraft ihrer Kinder, gelenkt worden ist. Zweitens wird der Elternwille im Bildungsbereich wie der Wille aller Nachfrager auf Märkten durch das verfügbare Angebot immer schon in bestimmte Bahnen gelenkt. Nur was es gibt, kann nachgefragt werden. Über das Angebot aber befinden die Produzenten von Waren und Dienstleistungen, deren Interessen nicht von vornherein mit denen der Konsumenten identisch sind.

Was die Gleichheit betrifft, so befürchten die Kommerzialisierungskritiker eine zunehmende soziale Ungleichheit in der Versorgung mit Bildungsdienstleistungen. Der Marktmechanismus ist mit einer spezifischen Rückkoppelung ausgestattet, die den in der Vergangenheit Erfolgreichen mit weiterem Erfolg in der Zukunft belohnt. Schulen, die aus irgend einem Grund als attraktiv gelten, bekommen mehr Schüler und damit mehr Finanzmittel als andere, so dass sie noch attraktiver werden können. Andere Schulen werden schnell zu so genannten sozialen Brennpunktschulen, die mit öffentlicher Hilfe oder als öffentliche Einrichtung kaum noch die Grundversorgung abdecken können. Das staatliche Schulwesen hat hingegen die Möglichkeit, alle Schulen in gleicher Weise nach nicht-kommerziellen Gesichtspunkten so zu gestalten, wie es dem freien Willen der Eltern als Staatsbürger entspricht.⁵

Inhalte von Bildung

Die Dominanz der Anbieterinteressen, die direkt oder indirekt mit den Interessen der großen Medienkonzerne wie z.B. Bertelsmann zusammenfallen, wird – so die Befürchtung der Kommerzialisierungskritiker – dazu führen, dass private Investoren mit ihrem finanziellen Engagement auch auf Bildungsinhalte Einfluss nehmen. Dies beginnt z.B. bei der Ausstattung von Schulen mit bestimmten Geräten, mit denen Schüler einfach vertraut gemacht werden, und endet noch lange nicht dort, wo im Interesse privater Geldgeber bestimmte Bildungsinhalte vorgeschrieben und andere verboten werden.⁶

Aber auch ohne direkte Einflussnahme des Investors muss

damit gerechnet werden, dass ökonomische Interessen mittelfristig eine noch höhere Bedeutung für die Bildungsinhalte bekommen. Bildung wird dann noch konsequenter als heute in engem Zusammenhang mit der Anwendung von Technik und aufwendig produzierten Medien stattfinden, die dem Bildungsgeschehen seine Sozialgestalt und seinen Rhythmus geben. Und bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Bildungsprozessen wird noch rigorosier geprüft, ob sie die herrschenden Vorstellungen von Leistung, Wohlstand und Glück fördern. Öffentliche Bildung kann hingegen mehr kritisches Potenzial und Pluralität entfalten und an der prinzipiellen Differenz zwischen instrumentellem Nutzen von Ausbildung und dem Selbstzweck von Bildung immerhin noch im Bewusstsein festhalten.⁷ In dieser Distanzierungsfähigkeit als Voraussetzung für Kritik und Widerstand am Bestehenden liegt die Subjektivität des Menschen begründet.

Zwei Möglichkeiten zur Weiterführung des Diskurses und eine These

Befürworter und Gegner der Kommerzialisierung öffentlicher Bildung diskutieren in unterschiedlichen Welten. Um beide Welten dennoch gedanklich aufeinander beziehen zu können, halte ich es für notwendig, einen Schritt zurückzutreten, aus größerer Distanz das Ganze noch einmal zu betrachten. Die größere Distanz kann nur durch einen Rückgriff auf Voraussetzungen des Diskurses hergestellt werden: zum einen auf der Metaebene, zum anderen auf der Sachebene.

Käufliche Bildung und Erkenntniskritik

Abstrahieren wir also in einem ersten Schritt von der Sachebene und erinnern uns daran, auf welche Weise sich Argumente eines Diskurses grundsätzlich kritisieren lassen: durch empirische Evidenz und logische Prüfung.

Vergleichende empirische Untersuchungen zu Staaten, in denen langjährige Erfahrungen mit neoliberal inspirierten Schulreformen vorliegen (wie z.B. England, Australien, Neuseeland, die USA und Schweden) zeigen zunächst in der Tat ein erstaunliches Innovationspotenzial, bestätigen aber zugleich die Zunahme der sozialen Spaltung im Bildungsbereich (Klausenitzer 1999) und die Orientierung der Schulreformen an den Interessen der sich durch beschleunigte Globalisierungsprozesse besonders bedroht fühlenden Mittelschichten (Lohmann 2002).

Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Wirkungen der Wettbewerbssteuerung – so fasst dagegen Weiß den derzeitigen Erkenntnisstand zusammen – widersprechen einander und können den Faktor Wettbewerbsintensität von anderen Faktoren, die für das Wahlverhalten relevant sind (z.B. soziale und kulturelle Lebensbedingungen der Eltern), nicht ausreichend isolieren (Weiß 2003, S. 219).⁸ Bildungsökonomische Untersuchungen zeigen sogar, dass durch frühe Spezialisierung und Praxisausrichtung des Ausbildungsganges die Wahrscheinlichkeit zunimmt, später unterhalb des Qualifikationsniveaus arbeiten zu müssen oder ganz arbeitslos zu werden (Weiß 2003, S. 224f). Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass Humankapitalstrategien für den Einzelnen und die Gesellschaft nicht zu dem erhofften Erfolg führen.

Prüft man die logische Konsistenz und sucht nach versteckten Annahmen und Implikationen, so fällt auf, dass sich die Befürworter der Privatisierung auf zwei zentrale Größen berufen: die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und die individuellen Bildungsbedürfnisse. Helmut Heid hat in seiner Abschiedsvorlesung an der Universität Regensburg im Dezember 2002 gezeigt, dass weder gesellschaftliche Anforderungen noch individuelle Bedürfnisse als Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben bildungspraktischen Handelns gelten können (Heid 2003). Denn der Versuch der inhaltlichen Füllung beider Größen führt sofort zu großen Interpretations- und Beurteilungsspielräumen, deren Nutzung von konträren Interessenlagen und offenen Lernprozessen geprägt ist und deren diskursive Überprüfung sofort wieder ins Zentrum des Paradigmenstreits zurückführt.

Käufliche Bildung in räumlicher und zeitlicher Perspektive

Gehen wir zur Sachebene über und weiten den Blick in zwei Richtungen: zunächst gewissermaßen räumlich auf die Diskussion um PISA und das am Horizont sich abzeichnende Weltcurriculum, dann zeitlich auf die evolutionäre Dimension von Bildung.⁹

Hinsichtlich der PISA-Studie wurde kritisiert, dass die erfassten Kompetenzbereiche nur den Produktcharakter von Bildung einbeziehen, den Prozesscharakter dabei also ausblenden, und dass zudem auch innerhalb des Produktbereichs nur ein kleiner Teil schulischer Bildungsprodukte erfasst wird, wichtige Gegenstände (z.B. Geschichte, Gemeinschaftskunde, Sprachen) und Dimensionen (z.B. das Ästhetische, das Soziale, das Politische) ausgeblendet bleiben (Messner 2003, S. 406). Benner hat die Problematik dieses Defizits herausgearbeitet: Durch den PISA-Prozess soll die Entstehung eines Weltcurriculums gefördert werden, „das von den kulturellen und historischen Besonderheiten weitgehend abstrahiert und wichtige Fragen, die bisher in der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung diskutiert wurden, vernachlässigt“ (Benner 2002, S. 71).¹⁰ Der Grund ist darin zu sehen, dass die Formulierung von international und in unterschiedlichen Kontexten gleichermaßen einsetzbaren Textaufgaben eine Schwierigkeit darstellt (ebd., S. 87).

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die überwiegende Mehrheit der PISA-Teilnehmerstaaten OECD-Mitgliedsstaaten, also entwickelte Industriestaaten sind (Messner 2003, S. 404). Die historische und kulturelle Entwurzelung von Bildung bekommt so eine klare Kontur. Es ist zu befürchten, dass in Zukunft die Etablierung eines ‚Weltcurriculums‘ von der ‚unsichtbaren Hand‘ des Marktes (Adam Smith) und damit von den im Norden der Welt lokalisierten Zentren bestimmt werden dürfte.

Betrachten wir die kommerzialisierte Bildung abschließend aus einer evolutionären Perspektive. Leben und seine Entwicklung sind notwendig mit permanenten materiell-energetischen Austausch- und informationellen Verarbeitungsprozessen zwischen Lebewesen, Organen etc. und ihren Umwelten verbunden. Bildung ist nur ein Spezialfall, bei dem es um die wechselseitige Erschließung prinzipiell vernunftbegabter Subjekte und der ihnen gegenüber stehenden Objektwelt geht (z.B. Klafki 1963). Durch diese Austausch-, Verarbeitungs-

bzw. Erschließungsprozesse entstehen auf beiden Seiten raumzeitliche Strukturen.¹¹

Welche Strukturen werden erschlossen und welche nicht? Meine These: Wird der wechselseitige Erschließungsprozess rein kommerziell organisiert und damit unter das mit dem Konkurrenzprinzip einhergehende Diktat der Quantifizierbarkeit und Vergleichbarkeit von Strukturen gestellt, so werden systematisch solche Strukturen gebildet, die raum-zeitlich gut isolierbar sind. Denn je geringer das Ausmaß der Verwurzelung und Vernetzung ist, desto leichter wird die Verwandlung von Qualität in Quantität als Voraussetzung für Standardisierung und Vergleich. Einer – verkürzt neoliberalen – Bildungsökonomie geht es v.a. um schnelles Wachstum bestimmter Kompetenzen, die an einem Index für das Wachstum des Humankapitals gemessen werden.¹²

Vielleicht kann man nichtkommerzielle öffentliche Allgemeinbildung von kommerzieller Bildung auch vor dem Hintergrund der Raum-Zeit-Horizonte her abgrenzen: Öffentliche Allgemeinbildung war und ist am relativ langsamen Prozess der Formierung und Machtpolitik der Nationalstaaten orientiert, kommerzielle Bildungsangebote an dem relativ schnellen Prozess der Suche des Kapitals nach Verwertungsgelegenheiten auf einem globalen Markt. Diese Horizonte legten und legen fest, wo und wann Bildungsanstrengungen Früchte zeigen sollen. Vielleicht handelt es sich also bei der Alternative kommerziell/nichtkommerziell nur um einen graduellen Unterschied. Möglicherweise liegt die Zukunft der Bildung in der Öffnung für eine global-langfristige Raum-Zeit-Perspektive.

Fazit

Worin besteht die Problematik der Kommerzialisierung von Bildung?

1. Der Diskurs zwischen Befürwortern und Gegnern ist ein Paradigmenstreit über Bilder vom Menschen und Vorstellungen von Vergesellschaftung, über Freiheit und Gleichheit und eben auch über Bildung.
2. Empirische Untersuchungen tragen vorläufig wegen der Vielzahl und wechselseitigen Abhängigkeit der Variablen zur Entscheidung des Streits nicht bei. Die logische Prüfung scheidet am Umstand, dass Bildungsbedürfnisse und Qualifikationsanforderungen keine unabhängigen Prüfkriterien sind.
3. Was hinsichtlich der PISA-Studie kritisiert wird, dürfte auch für den Kommerzialisierungsdiskurs bedeutsam sein: Das Bildungsverständnis des entwickelten Nordens der Welt schiebt sich an, die Weltbildung anzuführen und ignoriert dabei systematisch historische und kulturelle Kontexte von Bildungstheorie und Bildung.
4. Die Alternative zu globaler Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung kann nicht in der Restauration einer in Auflösung befindlichen nationalstaatlich-öffentlichen Bildung bestehen und die individualistisch-formale Rationalität kann nicht in eine kollektivistisch-materiale rückverwandelt werden. Vielmehr muss eine neue Balance zwischen diesen Polen gefunden werden. Der Begriff ‚globale Zivilgesellschaft‘ markiert am ehesten jene Bedingungen, die eine solche Balance ermöglichen. Ihr Zeithorizont könnte aus der Leitidee einer ‚global nachhaltigen Entwicklung‘ gewonnen werden.

Anmerkungen

1 Schriftliche Fassung des Habilitationsvortrages im FB 01 an der Universität Kassel am 28.04.2004.

2 Um Fehlallokationen von Bildung in Zukunft zu vermeiden und „Investitionslücken bei nutzbringender Bildung“ zu schließen, sollten nicht nur Studiengebühren, sondern auch Humankapitalfonds eingeführt werden, die gezielt Anreize für jene Studiengänge schaffen, die sich für die Individuen wie für die Gesellschaft insgesamt auch tatsächlich rentieren. „Anstatt allen irgendein Studium zu ermöglichen, müssen die jeweils Besten die Chance haben, das zu studieren, was den größten Nutzen bringt“ (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002, S. 47). Und: „Erst wenn Bildung nicht mehr nur in moralischen Dimensionen diskutiert wird, so als ob es sich dabei um eine Sozialleistung handelt, sondern wenn ihre grundlegende ökonomische Rolle in der Gesellschaft zur Kenntnis genommen wird, wird unser Bildungssystem den Reformstau überwinden.“ (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002, S. 51)

3 Für Deutschland rechnet die Studie der Alfred Herrhausen Gesellschaft vor, dass dies pro Kopf 230 000 EUR sind. Gebildet wird hauptsächlich im Elternhaus, dann erst in Schule und Universität; ständig bedroht durch die kurze Halbwertszeit des Wissens und Könnens. Die Autoren plädieren für die Einrichtung von Humankapitalfonds, damit die jeweils Besten das studieren, was sich für die Gesellschaft am meisten rentiert (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002, S. 47).

4 Damit geht die Erkenntnis einher, dass eine rein individuelle Perspektive durch eine starke kollektive Perspektive ergänzt werden muss und diese unter den Bedingungen einer aufgeklärten Moderne ihrerseits diskursiv zu begründen ist (Ulrich 1986). Der Gegensatz zwischen beiden Vorstellungen vom Menschen und seiner Vergesellschaftung zeigt sich z.B. an dem für Bildungsfragen zentralen Wissensbegriff. Aus der individualistischen Perspektive des Homo oeconomicus ist Wissen vor allem ein nützlicher Bewusstseinszustand im Hirn des Wissenden, für dessen Erwerb zweckrational vorgegangen werden muss. Dem Lernenden wird eine Palette von Einrichtungen, Lerngelegenheiten, Medien und Verfahren angeboten, aus denen er selbst diejenige Kombination auswählen muss, die seiner individuellen Optimierungsstrategie am besten gerecht wird. Bei seinem Vergleich zwischen den Gelegenheiten, Medien und Methoden muss er sich an Noten und Punkten bzw. an Zertifizierungen und Rankinglisten orientieren. Erst sie machen, indem sie Qualitatives *quantifizieren*, die rationale Entscheidung zwischen alternativen Angeboten möglich. Aus der gesellschaftlich-dialektischen Perspektive ist Wissen vor allem eine gesellschaftlich-geschichtliche Gegebenheit, weil seine Entstehung, seine Verfügbarmachung und die Überprüfung seiner Glaubwürdigkeit nur als kollektive Leistung vorstellbar ist, bei der es auf die *Qualität* des Wahrheitsdiskurses ankommt (Fischbach 2003). Diesem überindividuellen Wesen des Wissens widerspricht seine Privatisierung und Kommerzialisierung fundamental, weil das Qualitäts- und Prüfkriterium für Wissen seine nur diskursiv ermittelbare Wahrheit, das Qualitäts- und Prüfkriterium für Waren aber ihre diskursfrei-anonyme Verwertbarkeit ist. „Geist und Geld“ verlangen unterschiedliche Operationsmodalitäten, die Kommerzialisierung des Geistes führt deshalb in letzter Konsequenz zu dessen Zerstörung und damit auch zur Unmöglichkeit von Bildung (Stapelhof 2003).

5 Jenseits des Anspruchs, Gleichheit bzw. Gleichberechtigung herstellen zu wollen, muss allerdings eingeräumt werden, dass auch das öffentliche Schulsystem in Deutschland zu den selektivsten der Welt gehört – wie dies beispielsweise die PISA-Studie gezeigt hat (Baumert u.a. 2001).

6 So soll z.B. der Sportartikelhersteller Nike konkret gedroht haben, sein Engagement als Universitäts-Sponsor für den Fall einzustellen, dass diese Universitäten gleichzeitig die Arbeitsbedingungen in Nike-Betrieben in der Dritten Welt erforschen und die Ergebnisse an die Öffentlichkeit bringen (Hatcher 2002, S. 129).

7 Die Frage nach der Pluralität kommerzieller und nichtkommerzieller öffentlicher Bildung hat zwei Seiten: Der permanente Konkurrenz- und Vergleichszwang erzeugt einerseits einen Trend zur verstärkten Uniformierung der Bildungsinhalte, andererseits bewirkt die mit der Kommerzialisierung einher gehende Auflösung staatlich geplanter einheitlicher Bildungsinstitutionen einen Trend zur verstärkten Individualisierung und Vereinzelung. Da aber individualisiert und vereinzelt Lehrende und Lernende sich gegen die Verlagerung des Bildungsrisikos vom Staat auf das Individuum durch vermehrte Orientierung an vermuteten oder expliziten Standards abzusichern versuchen, führt die Privatisierung auf diesem Schleichweg vermutlich ganz entgegen der neoliberalen Rhetorik letztendlich doch wieder zur Uniformierung (Fischbach 2003). Damit dürfte der privatisierten Bildung Ähnliches widerfahren wie dem

privatisierten Fernsehen: Es regiert das Mittelmaß, die wenigen Nischen für das Besondere bleiben wenigen Privilegierten vorbehalten.

8 Zum Thema Privatfinanzierung von Schulbildung ist die empirische Befundlage „äußerst dürftig“, da bisher nirgendwo Bildungsgutscheine flächendeckend eingeführt und aus Erfahrungen mit lokalen und auf bestimmte Zielgruppen beschränkten Gutscheinen keine allgemeinen Rückschlüsse gezogen werden können (Weiß 2003, S. 220).

9 Eine andere Strategie der Abstandgewinnung und Ausweitung des Blickwinkels auf der Sachebene könnte auf die generelle weltweite Privatisierung des Dienstleistungssektors (Wasser, Verkehr, Gesundheit etc.) gerichtet sein (z.B. Reimon/Felber 2003) und diese Entwicklung vor dem Hintergrund des Werthehorizonts der Aufklärung, v.a. der Menschenrechte beurteilen.

10 Der Implikationszusammenhang von Geschichte und Kultur, Allgemeinbildung, Curriculum, Unterricht und Testaufgabe wird Benner zufolge im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bisher nicht adäquat erfasst. Deshalb lassen sich aus den bisherigen Ergebnissen von PISA auch kaum zwingende Schlüsse für praktische Konsequenzen ziehen. Eine in der Tradition der Aufklärung und des Humanismus stehende Schulbildung muss an der Idee der praktischen „Selbst-Kultivierung“ des Menschen in einer sie voraussetzenden und sie gleichzeitig erst ermöglichenden Welt festhalten (Messner 2003, S. 410).

11 Eine Rezeption naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Pädagogik wäre die Voraussetzung dafür, die Selbstorganisationstheorie auf der Subjekt- und der Objektseite des Bildungsgeschehens in den Kommerzialisierungsdiskurs kritisch-konstruktiv einzubauen; z.B. Schaub 2000; Tremel 2000; Reheis 2001; Herzog 2002.

12 Wie der Kommerzialisierungsdruck die wechselseitige Erschließung prägt, müsste für die Subjekt- und Objektseite des Bildungsgeschehens weiter spezifiziert werden. Auf der Subjektseite besteht das Problem der Kommerzialisierung darin, dass kognitive, emotionale und soziale Lernprozesse nicht gleichermaßen standardisiert und vergleichbar sind und deshalb ihre Einheit durch Kommerzialisierungszwänge auseinander gerissen wird (Negt 2003). Vergleichbares gilt für die Objektseite: Räumliche und zeitliche Differenzierungen, wie z.B. die Multiperspektivität (räumliche Horizonsweiterung) und die Historizität (zeitliche Horizonsweiterung) der Welt, fallen zwangsläufig den neoliberalen Verschlingungsstrategien zum Opfer. Auch in Bezug auf Schulentwicklung und -evaluation kann festgestellt werden, dass durch ihre private und kommerzielle Ausrichtung nach dem Vorbild des Taylorismus Effizienzsteigerung durch Setzung von Standards erreicht werden soll, die von konkreten Inhalten und Umgebungen unabhängig allein auf der Rekombination von wissenschaftlich eruierten Handlungsabläufen beruhen (Gonon 2003, S. 296).

Literatur

Alfred Herrhausen Gesellschaft (Hg.): Wieviel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge. Frankfurt/M. 2002.

Benner, Dietrich: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(2002)1, S. 68 – 90.

Criegern, Oliver von/Weicker, Sibylle/Pechmann, Alexander von: Drei Positionen zur bildungspolitischen Diskussion. In: Widerspruch (1998)32, S. 9 – 23.

Erpenbeck, John: Selbstorganisiertes Lernen. Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit? In: Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin: Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel 2001, S. 199 – 214.

Fischbach, Rainer: Der Mensch als Abfüllobjekt. Bildung in Zeiten von Agenda 2010 und PISA-Schock. Ein Essay über Wissen als Ware. In: Freitag 26.12.(2003), S. 6.

Gonon, Philipp: Erziehung als Managementproblem. Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus. In: Oelkers, Jürgen/Mangold, Max: Demokratie, Bildung und Markt. Bern 2003, S. 281 – 301.

Hatcher, Richard: Schools Under New Labour. Getting Down to Business. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer: Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 109 – 131.

Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. In: Zeitschrift für

Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99(2003)1, S. 11 – 25.

Herzog, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist 2002.

Hoffmann, Dietrich: Die Auswirkungen der ‚unsozialen Marktwirtschaft‘ auf den pädagogischen Zeitgeist. In: Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin: Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel 2001, S. 23 – 48.

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel/Berlin 1963.

Klausenitzer, Jürgen: Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken. In: Die Deutsche Schule 91(1999)4, S. 504 – 514.

Klausenitzer, Jürgen: Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungswesens. In: Widersprüche 83(2002), S. 53 – 68.

Lohmann, Ingrid: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer: Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 89 – 107.

Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49(2003) 3, S. 400 – 412.

Negt, Oskar: Wolf im reformpädagogischen Schafspelz. Der Soziologe Oskar Negt zu emanzipatorischer Bildung und zum wachsenden Druck auf die Schulen in Deutschland, Marktgesetze zu befolgen; veröffentlicht unter: www.fr-aktuell.de, 03.09.2003.

Reheis, Fritz: Nachhaltigkeit und Zeit. Anmerkungen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan/Ruhloff, Jörg: Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim/Basel 2001, S. 247 – 262.

Reimon, Michel/Felber, Christian: Schwarzbuch Privatisierung. Was opfern wir dem freien Markt? Wien 2003.

Schaub, Horst: Die Bedeutung der „Kosmischen Erziehung“ Maria Montessoris für eine Konzeption zur „Ökologie der Zeit“. In: Winkels, Theo: Montessori-Pädagogik konkret. Praxisorientierte Aspekte und schulische Konzeptionen. Bad Heilbrunn 2000, S. 93 – 107.

Schmied-Kowarzik, Woldietrich: Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Weinheim 1993 (Bd. 32).

Stapelfeld, Gerhard: Geist und Geld. Von der Idee der Bildung zur Warenform des Wissens. Münster/Hamburg/London 2003.

Sturma, Dieter: Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn 1997.

Tremel, Alfred K.: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln 2000.

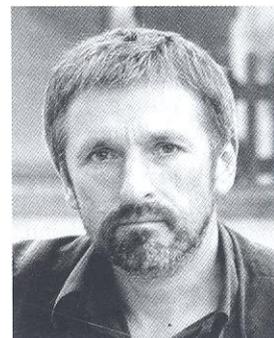
Ulrich, Peter: Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft. Bern/Stuttgart 1986.

Vereingung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.): Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt. Opladen 2003.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie. Tübingen 1922.

Weiß, Manfred: Bildungsökonomie in den 90er Jahren. In: Oelkers, Jürgen/Mangold, Max: Demokratie, Bildung und Markt. Bern 2003, S. 209 – 230.

Dr. habil. Fritz Reheis, geb. 1949, Gymnasiallehrer für Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Pädagogik und Philosophie/Ethik, Studium der Soziologie und Politologie, Tätigkeit als Referent und Seminarleiter in der Erwachsenenbildung, Lehraufträge an verschiedenen Hochschulen im Rahmen der Allgemeinwissenschaftlichen Wahlpflichtfächer (Politik und Zeitgeschichte), des Studiums der Sozialen Arbeit (Arbeit mit behinderten Menschen) und des Lehramtsstudiums (Sozial-Ökonomie, Werteerziehung, Umweltbildung, Gesundheitsbildung).



Erna M. Appelt / Albert F. Reiterer

Ist Bildung ein öffentliches Gut?

Versuch einer Dekonstruktion

Zusammenfassung: Bildungspolitik entscheidet als Gesellschaftspolitik über die Lebenschancen Einzelner wie auch ganzer sozialer Gruppen. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die Funktion von Bildung im nationalen und postnationalen Zeitalter analysiert. In einem weiteren Schritt wird gefragt, wer die Profiteure bzw. die Verlierer/innen der neoliberalen Privatisierungsoffensive sind. Eine Abkehr vom europäischen Wohlfahrtsstaat kann zu einer weiteren Pluralisierung der Gesellschaft führen, welche die Abkoppelung der unteren Sozialschichten in Kauf nimmt. Das Schlagwort ‚Bildung als öffentliches Gut‘ hat nach Auffassung der Autor/innen vor allem den Sinn, eine offene Debatte dieses Strukturproblems einzufordern.

Die in jüngster Zeit immer wieder aufgeworfene Fragestellung: „Ist Bildung ein öffentliches Gut?“ interpretieren wir als Engführung, ja vielleicht sogar Irreführung, da durch die terminologische Einbettung in die Finanztheorie bereits einer ökonomistischen, d. h. einer auf kurzfristige Kosten und – schon weniger ausgeprägt – Erträge reduzierten Logik, der Vorrang vor normativen und politischen Argumenten eingeräumt wird. Aus systemtheoretischer Sicht ist das Bildungsbzw. Erziehungssystem ein ‚autonomes Subsystem‘ der Gesellschaft (Luhmann 2002). Dass die diversen Subsysteme unserer Gesellschaft in ideologischer Hinsicht und in Folge realiter vom ökonomischen Subsystem ‚kolonialisiert‘ werden, ist Kern jeder grundsätzlichen Kritik an der neoliberalen Globalisierungsoffensive.

Aus politikwissenschaftlicher Sicht ist zunächst zu betonen, dass die Begriffe ‚Öffentlichkeit‘ bzw. ‚öffentliches Interesse‘ bzw. ‚öffentliches Gut‘ immer als politische Begriffe zu verstehen sind. Es handelt sich durchwegs um politische und ideologische Auseinandersetzungen, bei denen die diversen von Einzelinteressen gestützten Standpunkte durch Berufung auf ‚das öffentliche Interesse‘ bzw. ‚die Allgemeinheit‘ legitimiert werden sollen. In der Regel gilt dies für alle Beteiligten. Politische Auseinandersetzungen im neoliberalen Jargon zu führen, heißt jedoch nichts anderes, als unter Berufung auf das ‚öffentliche Interesse‘ den Interessen jener Schichten, die über Vermögen bzw. Kapital verfügen, den Vorrang gegenüber allen anderen Schichten/Klassen einzuräumen.

Damit soll keineswegs gesagt werden, dass Bildung bzw. Bildungspolitik nicht unter ökonomischen Gesichtspunkten untersucht werden kann. Im Gegenteil: Die Frage nach den Kosten, nach den (auch nicht-monetären) Erträgen bzw. Gewinnerwartungen muss für jedes Politikfeld gestellt werden. Ganz generell ist jedoch festzuhalten, dass ausnahmslos je-

der ökonomischen Auseinandersetzung politische Entscheidungen und das heißt immer, auch Werturteile, zu Grunde liegen. In dem bereits 1971 erschienenen Band „Analytical Welfare Economics“ formulierte D. M. Winch: „All economics is concerned with the making of choices, and rational choices necessitates the stipulation of an objective. The nature of the objective depends entirely upon the value judgement of the person stipulating it. [...] There is no such thing as value-free economics“ (Winch 1971, S. 25). Ökonomische Sachzwänge müssen somit als Resultat von Wertentscheidungen dechiffriert werden. „Die entscheidende Eigenschaft der Kultur [...] [besteht] somit nicht einfach darin, dass diese Kultur materiellen Zwängen gehorchen muss, sondern dass sie dies gemäß einem bestimmten symbolischen Schema leistet, das niemals das einzig mögliche ist. Es ist folglich die Kultur, die jeweils die Nützlichkeit konstituiert“ (Sahlins 1994, S. 8). Es gibt immer Alternativen. Es ist allerdings die Ideologie des Neoliberalismus schlechthin zu behaupten: „There is no alternative!“, wie es Margret Thatcher tat und damit ihre eigenen Grundsätze desavouierte. Denn in ihren eigenen Traumbüchern lesen wir: Ökonomie ist der Einsatz knapper Güter für alternative Zielvorstellungen (Robbins 1949).

Nicht zuletzt darum geht es auch in der Frage nach dem öffentlichen Charakter von Bildung. Ein rational choice-Ansatz als politische Grundposition sollte daher nicht seine kulturellen und Werte-Voraussetzungen vergessen, sonst ist er per se und definitorisch bereits ideologisch.

Die Vermutung liegt nahe, dass es bei den Debatten um den Stellenwert von Bildung bzw. um die öffentliche oder private Finanzierung bildungspolitischer Anliegen nicht zuletzt um die Förderung der Interessen privilegierter Gruppen bzw. Schichten geht. Dem soll eine Herangehensweise gegenübergestellt werden, die ihren Ausgangspunkt bei der Diskussion über die Konzeption ‚einer guten Gesellschaft‘ nimmt. Hier könnte wiederum die Metapher des ‚Schleiers des Unwissens‘ (Rawls 1975) herangezogen werden: Allgemein gültige Aussagen in moralischer/ethischer Hinsicht setzen voraus, glaubhaft von der eigenen interessierten Position Abstand zu nehmen. Der moralische Impetus, den John Rawls in diese Erzählung verpackt hat, besagt nichts anderes, als dass erst das Bemühen, sich tatsächlich in alle möglichen Positionen einer Gesellschaft zu versetzen, die Voraussetzung dafür schafft, eine Konzeption ‚einer guten Gesellschaft‘ zu entwerfen. Erst in einem zweiten Schritt ist zu fragen, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um diese Vorstellungen zu realisieren bzw. welche ökonomischen Optionen und Ressourcen für eine solche Realisierung zur Verfügung stehen.

Was unter Bildung verstanden wird, hat sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch verändert. Daher scheint es uns sinnvoll zu sein, zunächst einen Schritt zurückzutreten und zu fragen, welche Bedeutung dem Begriff Bildung heute eigentlich zukommt bzw. in Zukunft zukommen sollte.

Zur Begriffssemantik

Der Ausdruck Bildung ist ein sehr ‚deutscher‘ Ausdruck. Die Entsprechungen im Französischen (*l'éducation*) sowie im angelsächsischen Raum (*education*) werden in der Regel mit Erziehung übersetzt. Der Begriff Bildung meint im Deutschen aber mehr als Erziehung. In dem Begriff schwingt die Vorstellung einer umfassenden Entfaltung der Persönlichkeit mit, während die Begriffe Erziehung und Ausbildung im Deutschen enger gefasst sind und stärker auf formale Anforderungen, etwa einen Bildungsgrad zu erwerben, ausgerichtet sind. Bildung/*l'éducation*, im Sinn einer umfassenden Persönlichkeitsformung, hat bereits Rousseau (1762) intensiv beschäftigt, indem er die Erziehungsideale des männlichen Staatsbürgers entwirft. Ganz generell nehmen Bildungskonzeptionen bei der Formulierung aufklärerischer Ambitionen, die Menschen aus ihrer „selbstverschuldeten Abhängigkeit“ zu befreien, v. a. aber auch nationaler Ideologien zur Abgrenzung gegen Andere, eine Schlüsselrolle ein (Lessing, Kant, Herder, Fichte, Ranke etc.). Für die aufstrebenden bürgerlichen Schichten des 19. und 20. Jahrhunderts war die Aneignung einer höheren Bildung der vielleicht bedeutsamste Identitätsanker (den Stellenwert der Literaturgattung des Bildungsromans, später Desillusions- und Anti-Bildungsromans) sowie unverzichtbares Statusmerkmal. Bildung war das wichtigste Instrument, um sich aus feudalen Denk- und Verhaltensmustern zu befreien. Die Aneignung sowie die Schaffung ‚nationaler Bildungsgüter‘ war Voraussetzung für das Erringen gesellschaftlicher bzw. politischer Definitionsmacht. ‚Besitz und Bildung‘ sollten schließlich die (alleinige) Legitimation für die politische Partizipation bzw. ihre Ausschließlichkeit darstellen. Der Besitz selbst wurde durch seine Sicherungsfunktion einer allgemein menschlichen Bildung gerechtfertigt.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass das ‚Volk der Dichter und Denker‘ seine nationale Identität nicht zuletzt als Superiorität der eigenen Kultur gegenüber den Nachbarn konstruierte, die nur über Zivilisation (*civilisation*) verfügen würden. Vergleichbare Konstrukte wurden – dem Zeitgeist des Nationalismus entsprechend – auch von den nationalistischen Eliten Frankreichs, Italiens, Großbritanniens, etc. formuliert. Bildung wurde also zum „kleinen Unterschied“ zwischen den einzelnen Nationen stilisiert.

Bildung als Staatsaufgabe

Bildung wurde aber auch als Vermittlung und Fixierung des „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu 1982) definiert. Freilich handelt es sich hierbei um Prozesse, die in jeder Gesellschaft erforderlich sind, geht es doch im Wesentlichen um Sozialisations-, um die Akkulturation, um den Einbau des Einzelmenschen in den Werteraster der Gesellschaft. Hochentwickelte moder-

ne Gesellschaften sind nun dadurch gekennzeichnet, dass Bildung nur mehr als Grundmuster und sehr diffus im familialen Zusammenhang bzw. durch religiöse Vereinigungen vermittelt wird. Die zunehmende Komplexität der Gesellschaft erfordert einen immer höheren Grad an Formalisierung und an Standardisierung. Der Bildungsgrad, der Bildungsabschluss wird zum Signal für den Einsatzwillen und die Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) bei der Arbeitssuche. Hierbei kommt dem Staat eine Schlüsselrolle zu. Dass eine arbeitsteilige hochkomplexe Wirtschaft ihre gesamtwirtschaftliche Produktivität nur und ausschließlich durch Arbeitsvereinigung erreicht, ist spätestens seit Adam Smith allgemein anerkannt. Adolph Wagner hat sich in diesem Zusammenhang bereits 1863 mit dem – dieser Entwicklung immanenten – Wachstum der Staatsausgaben befasst: „Der Staat [hat] eine Reihe großer Aufgaben zu erfüllen, durch welche er seinen Angehörigen die Befriedigung solcher Bedürfnisse ermöglichen soll, die weder der Einzelne noch die freie Association der Einzelnen, oder die sie wenigstens nur in minderm Maße und unverhältnismäßig schwer zu befriedigen vermögen [...] Im Ganzen ist der Bereich der Staatstätigkeit immer ausgedehnter geworden, je mehr sich die Staatsidee entwickelte, eine je höhere Stufe der Civilisation und Cultur ein Volk erreichte, je mehr neue Anforderungen infolgedessen an den Staat gestellt wurden. Damit ist aber auch die Größe des Staatsbedarfs gewachsen“ (Wagner 1863 [1984], S. 30f).

Im österreichischen Bundeshaushalt von 2002 waren für das Kapitel 1.2 „Bildung und Kultur“ 5.658,2 Mill. EUR veranschlagt, für Kap. 1.4 „Wissenschaft und Forschung“ 2.347 Mrd. EUR. Dazu kamen aus dem Familienlastenausgleichsfonds noch fast 300 Mill. EUR für Schülerfreifahrten sowie eine seit zwei Jahrzehnten nahezu stagnierende (und d. h. real sinkende) Summe von knapp 70 Mill. EUR für die Schulbücher. Damit kommen wir auf rund 8.375 Mill. EUR für Bildungsausgaben ohne Vorschulbildung. Die Gesamtausgaben des Bundes in diesem Jahr waren mit 60 Mrd. EUR (allgemeiner Haushalt, d. h. ohne Schuldendienst) budgetiert (Reiterer 2003, S. 178ff). Die Bildungsausgaben betragen also ein rundes Siebtel. Wenn man noch die Lebenshaltungskosten der Schüler und Studenten mitzählt, geht ein recht ansehnlicher Teil des gesellschaftlichen Produkts in die Bildung. In der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung desselben Jahres finden wir im Abschnitt ‚M: Unterrichtswesen‘ einen Beitrag von 5,1 % zur Wertschöpfung dieses Jahres.

In den Ländern der Europäischen Union erfasst heute das formale Grundbildungssystem die gesamte Bevölkerung bis zum Alter zwischen 14 (Italien) und 18 Jahren (Niederlande). Von staatlicher Seite werden hierbei nicht nur die Schulpflichtdauer sowie die Curricula der Pflicht- und weiterführenden Schulen festgelegt; Schulpolitik ist gleichzeitig immer auch Gesellschaftspolitik. ‚Ein Politikum‘ nannte schon im 18. Jahrhundert Maria Theresia die Schule.

Standardisierung von Bildung als Nationenaufbau

Die Standardisierung von Wissen und Bildung ist mit Modernisierung ganz allgemein, vor allem aber auch mit jener

Entwicklung verbunden, die als ‚Nationen-Aufbau‘ – die Konstruktion des modernen Staates und seine volkssouveräne Rechtfertigung durch den „Allgemeinwillen“ (die Identität der Herrschaftsunterworfenen) – beschrieben wurde. Ernest Gellner betont in diesem Zusammenhang die Ausdifferenzierung von Hochkulturen. „A high culture pervades the whole of society, defines it, and needs to be sustained by the policy“ (Gellner 1983, S. 18). Gellner kontrastiert moderne Bildung mit der mittelalterlichen und formuliert pointiert, dass das Erziehungsmonopol des Staates für den modernen Staat vielleicht bedeutsamer sei als das Gewaltmonopol. Dabei geht es um die Entstehung großregionaler/nationaler Arbeitsmärkte, die eine Standardisierung von Qualifikationen, erfordern (Gellner 1983, S. 28).

Die männlichen akademisch gebildeten Intellektuellen waren die Hauptträger des Nationalismus, dessen wichtigste Aufgabe im Binnenbereich Homogenisierung, Standardisierung, Integration der einheitlich fingierten Gesamtbevölkerung war. Diese Homogenisierung des Nationalstaats vollzog sich aber – vereinfacht ausgedrückt – auf zumindest zwei klar unterschiedenen Ebenen: der Ebene der allgemeinen Grundbildung und der Ebene männlicher Eliten. Bezeichnenderweise war eine vielschichtige Formalisierung und Standardisierung ganz generell ein entscheidendes Element beim Aufbau von „Nationalkulturen“, die damit bereits im 19. Jahrhundert essentiell transnational/europäisch waren – auch wenn sie nationalistisch formuliert wurden.

Hochkultur als intellektuelle Hegemonie

Was auf nationaler Ebene eine ‚Hochkultur‘ konstituiert, ist im Wesentlichen ein Kanon historisch-politischen Wissens. Dazu kommen Elemente aus der nationalen Geographie sowie aus der Literatur und der Musik. Es handelt sich also um die ästhetisch-ideologischen Disziplinen. Nicht zu diesem nationalen Kanon gehören Grundelemente der Naturwissenschaften. Ebenso wenig würde man auch die heute als basal angenommenen Kulturtechniken dazu zählen, vom Lesen und Schreiben hin bis zum Arbeiten mit einem PC.

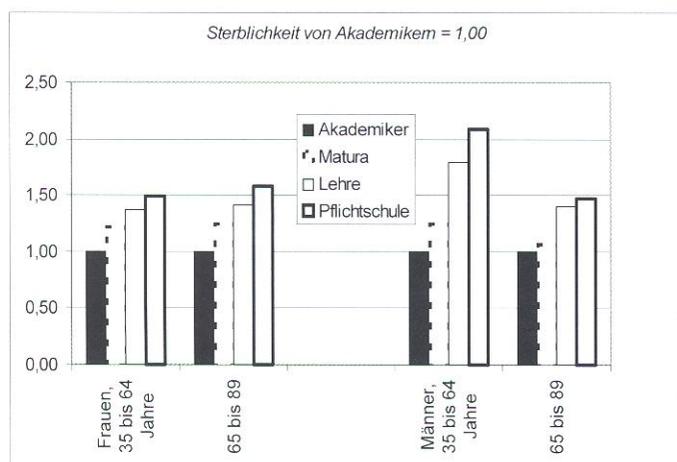


Abb.1: Sterblichkeit nach Bildungsschicht in Österreich, 1981/82
(Quelle: eigene Graphik aus Doblhammer-Reiter 1997, S. 71 – 81)

Bildung als Schichtidentität

Die Funktion höherer Bildung, und dabei wieder insbesondere akademischer Ausbildung war – und ist es heute grundsätzlich noch immer – die Herstellung einer gemeinsamen Schichtidentität durch die Vermittlung der Basis-Ideen einer vereinheitlichten Ideologie. Im Grunde bedeutet auch die Aussage von Michael Spence (1973), Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften des Jahres 2001, kaum etwas anderes: Höhere Bildung, so meint er, habe kaum einen produktiven Wert. Aber sie signalisiert dem potentiellen Arbeitgeber: Ich bin bereit, Zeit und Mühe zu investieren, um erfolgreich zu sein. Das Schichtsignal der gehobenen Bildung wird bei ihm also zum individuellen Signal der Leistungsbereitschaft. Michael Spence wunderte sich offenbar über den geringen technologischen Wert von höherer Bildung. Damit hat er etwas Richtiges gesehen. Was bringt es tatsächlich für die Leistungsfähigkeit eines statistischen Sachbearbeiters, der in einem mühsamen einjährigen Prozess einen Aufstiegskurs in die A-Verwendungsgruppe (oberste Besoldungsgruppe des öffentlichen Diensts) macht, wenn er während dieses Jahres fast ausschließlich Verfassungs- und Verwaltungsrecht lernt? Spence hat es aber – man ist versucht zu sagen: auf typische Art und Weise von Mainstream-Ökonomen – in einer so reduktionistischen Weise interpretiert, dass es schon wieder zum Irrweg wird. Er hätte bei Pierre Bourdieu (1982) über die Bedeutung von Kultur für die Legitimation von Schichtzugehörigkeit nachlesen können. Formale Bildung ist zwar ein Signal, doch es signalisiert wesentlich mehr als abstrakten Leistungswillen. Es signalisiert Zugehörigkeit in einem sehr komplexen Sinn. Es signalisiert auch kommunikative Kompetenz, und das ist wohl die wichtigste Qualifikation, welche höhere und leitende Berufspositionen in einer modernen oder postmodernen Gesellschaft aufweisen müssen. Das Vernachlässigen des gesamten Umfelds ist ein kennzeichnender Unterschied des US-amerikanischen Ökonomen zum nüchternen französischen Soziologen, der über Beschränkungen der Lebenschancen durch Klassenzugehörigkeit Bescheid weiß. Während zwar die Anforderungen an die auch technische Grundbildung ständig steigen, ist höhere Bildung ganz sicher keine produktive Ressource – das wird ihr häufig von Technokraten auch zum Vorwurf gemacht. Bildung war und ist Mittel der intellektuellen Hegemonie. Als solches ist sie eine soziale Ressource, die nicht automatisch nur den Herrschenden zur Verfügung steht. ‚Bildung macht frei‘ war auch ein wichtiges politisches Motto der frühen Sozialdemokraten.

Die PISA-Studie 2000 hat den Zusammenhang erneut deutlich belegt. So beträgt in Deutschland der Gymnasialbesuch bei den 15-Jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 50 %, bei den 15-Jährigen aus Arbeiterfamilien hingegen lediglich 10 % (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001, S. 35). Umgekehrt besuchen nur 10 % der Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse, hingegen 40 % aus Arbeiterfamilien eine Hauptschule. Besonders ausgeprägt ist die Disparität beim Gymnasialbesuch. Hier kann von einer ausgesprochenen Segregation gesprochen werden. Die Trennungslinie verläuft hier zwischen der Arbeiterschicht und den übrigen Sozialschichten (ebd.).

Bildungsebenen stellen in aller Eindeutigkeit soziale Schichten dar. Sie bilden damit Lebenschancen ab, und zwar in einem ganz existenziellen Sinn: nämlich die Chance auf ein längeres Leben. Die Sterbewahrscheinlichkeiten sind in allen Altersklassen höher, und damit die Lebenserwartung niedriger, wenn man von den höheren Bildungsabschlüssen zu den niedrigeren geht (Doblhammer-Reiter 1997 sowie Abb. 1).

Humankapital

Bezeichnenderweise lautet eines der aktuellen Schlagworte in der Europäischen Union heute ‚employability‘. Dies suggeriert, dass es bei Ausbildungsinvestitionen nicht mehr um Bildung in einem umfassenden Sinn geht, sondern um den Erwerb von Fähigkeiten, die sich möglichst rasch am Arbeitsmarkt verwerten lassen können. Gleichzeitig wird betont, dass heute eine solide Ausbildung der Bevölkerung, die nicht nur technische, sondern auch ‚moralische‘ skills (z.B. Verlässlichkeit, Verantwortungsbewusstsein) umfasst, als Standortqualität angesehen wird.

Das Kulturkapitalkonzept Bourdieus entstand der Formulierung nach aus dem Begriff des ‚Human-Kapitals‘ (Becker 1976; Blaugh 1972). Bildung ist demnach verwertbares technisches Wissen, verursacht aber hohe Kosten. Sie muss sich daher, wie jede andere Investition, in einem sinnvollen Zeitraum (z.B. innerhalb des Berufslebens) amortisieren. In den europäischen Gesellschaften wird ein Großteil dieser Bildungskosten durch den Staat getragen (Bildungsausgaben, Bildungsbürokratie). Der für die Einzelnen weitgehend kostenfreie Zugang zur Bildung gilt hinsichtlich der Elementarbildung inzwischen als Menschenrecht. Die Gesellschaft bildet die Lehrer/innen aus und bezahlt sie aus dem Staatshaushalt. Sie stellt die materielle Infrastruktur bereit (Schulbauten, etc.). In vielen hochentwickelten Ländern übernimmt sie auch zusätzliche Kosten, wie etwa den Transport zur Ausbildungsstätte und die Lehrmittel (‚Lernmittelfreiheit‘; Schulbücher u.ä.). Das Human-Kapital-Konzept stellt jedoch in hohem Ausmaß eine Ideologisierung und Fetischisierung dar: Sozial geschätzte Fähigkeiten – Kontaktwissen und -geschicklichkeit, vernetztes Denken, Geschmack, Initiative, Wissen darum; an wen man sich wenden kann oder soll – werden als technologische Fähigkeiten ausgegeben. Ihre soziale, d. h. kommunikative und organisatorische Charakteristik gerät aus dem Blickfeld. Bourdieu meint eigentlich das Gegenteil einer solchen Auffassung; sein Konzept der ‚feinen Unterschiede‘ (Bourdieu 1982) erhellt, wie nicht nur über Geld und Bildungsabschlüsse, sondern v. a. über Verhaltensweisen, Geschmack und Habitus die hierarchischen Strukturen einer Gesellschaft immer wieder aufs neue produziert werden.

Postmodernes Wissen – Verlust des Kanons, aber für wen?

Im 21. Jahrhundert haben die Begriffe ‚Wissen‘ (know how, skills) und ‚Wissensgesellschaft‘ weitgehend den Begriff Bildung abgelöst. Der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit in einer gegebenen Gesellschaft werden Expertentum als tech-

nisches Wissen und organisatorische Fähigkeiten gegenüber gestellt. Heute gehen wir von der Vorstellung aus, dass Wissen unbegrenzt (Stichwort: Internet) zugänglich ist. Die Idee eines Wissenskanons kann nur mehr begrenzt aufrechterhalten werden. Nicht nur der Zugang zu Wissen, sondern auch die Frage, was wissenschaftlich ist, wurden enthierarchisiert. Die Postmoderne lehnt den vormodernen und erst recht den modernen Kanon ab. Zum Aufbau eines eigenen Kanons verhält sie sich aber ambivalent. Ideologisch muss sie ihn ablehnen, weil dies dem Geist der Postmoderne (‚anything goes‘) widerspricht. Faktisch allerdings gibt es genügend Ansätze dazu. Zu einem postmodernen Kanon des Wissens und der Bildung könnte gehören: z.B. Wissen über Gesundheit und den eigenen Körper, die eigene Sexualität und eine ‚Geschichte der Lüste‘; die Frage des Endlichen und ihre Bewältigung.

Mit dem viel beschworenen ‚Ende der großen Erzählungen‘, hat sich also auch der Begriff der Bildung i. S. eines verpflichtenden ‚Programms‘ für alle aufgelöst. Das wird zumindest behauptet. Wenn man allerdings sieht, wie viele Mittel gerade die Oberschichten bzw. die oberen Mittelschichten in eine ‚gute Bildung‘ stecken, die keineswegs technisch ist, kommen einem Zweifel an solchen Feststellungen. Wie sehr ist dies nicht auch eine Finte der neuen plutokratischen Klassen, da die Privilegierten dann erst recht mit der eigenen Bildung punkten können? Technisch orientierte Bildung ist ganz eindeutig eine Angelegenheit von unteren Mittel- und Unterschichten. Ihre Kinder gehen in die technischen Fachschulen oder die berufsbildenden höheren Schulen, und sie sind auch stärker in den eher technisch ausgerichteten Fach-Hochschulen vertreten. Das Erlernen der Ideologie einer Kultur ebenso wie auch der ‚feinen Unterschiede‘ sowohl zwischen unterschiedlichen Schichten wie auch zwischen unterschiedlichen Nationen zählt eben deswegen zu den Kulturtechniken, weil es über die Kommunikationsfähigkeit entscheidet. Hier hat auch die naturwissenschaftliche Bildung ihren Platz. Das Wissen darum, dass die Erde die Sonne umkreist und nicht umgekehrt, ist für die allermeisten Menschen praktisch belanglos. Aber es ist ein fundamentaler Axiom einer säkularisierten modernen Kultur – jedoch nicht nur in Frankreich oder in Österreich, sondern überall.

‚Öffentliches Gut‘ – Politische Entscheidungen in der Maske der Ökonomie

Dass Bildung bzw. Ausbildung oder Qualifizierung der Bevölkerung im öffentlichen Interesse – von wem auch immer definiert – liegen, scheint fürs erste einmal niemand zu bezweifeln. Auch dass Bildung in erster Linie die Befähigung zur Weiterbildung, Weiterentwicklung beinhalten soll, aber eine möglichst umfassende sein soll, wird heute sicherlich nicht in Abrede gestellt. Das Schlagwort vom ‚lebenslangen Lernen‘ ist in aller Munde. Unübersehbar ist, dass die Halbwertszeit von spezifischen Qualifikationen immer kürzer wird. Wer aber definiert dieses öffentliche Interesse? Das ist einerseits die jeweilige politische Klasse, aber das sind auch jene oppositionellen Parteien und Gruppierungen, die die bestehende Hegemonie in Frage stellen. Die Frage ist somit nicht, ob Bil-

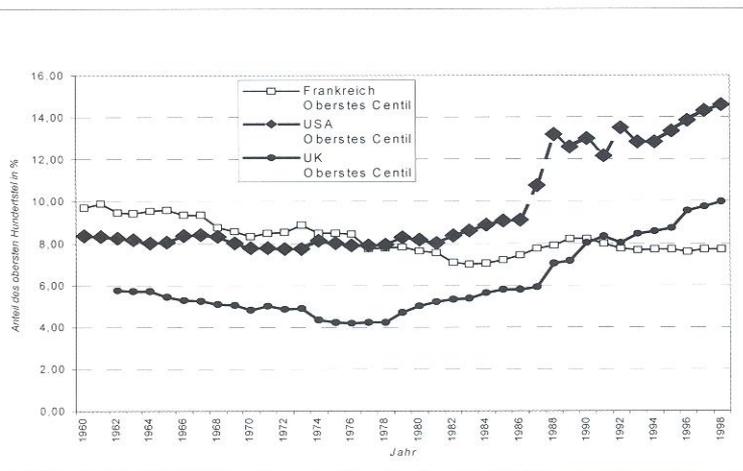


Abb. 2: Die Entwicklung von Einkommensungleichheit – „the great U-turn“ (Quelle: eigene Graphik, Daten nach Piketty 2003, Piketty/Saez 2001, Atkinson 2004 [Frankreich und USA: Einkommen vor Steuern; UK: nach Steuern])

dung/Qualifizierung der Bevölkerung im öffentlichen Interesse ist oder nicht, sondern wie diese Bildung bzw. Qualifizierung aussehen soll. Damit haben wir die Frage nach dem „öffentlichen Gut“ erreicht. Was heißt das?

Aus finanzwissenschaftlicher Sicht sind Eingriffe der öffentlichen Hand dann erforderlich, wenn über den Marktmechanismus keine idealen Ergebnisse erzielt werden können: „Der Preismechanismus des Marktes verbürgt eine optimale Aufteilung der Produktionskräfte, vorausgesetzt, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sind [...] Doch können Situationen entstehen, bei denen der Markt keine optimalen Ergebnisse zu erzielen vermag“ (Musgrave 1966, S. 7; das lange Zeit auch im deutschen Sprachraum meist verbreitete Lehrbuch der Finanzwissenschaft).

Öffentliche Güter sind durch das Prinzip der Unausschließbarkeit der Interessenten über den Preismechanismus gekennzeichnet. Als Lehrbuchbeispiele werden die Umwelt oder die öffentliche Sicherheit heran gezogen. Hier entsteht ein „Schwarzfahrerproblem“: Da man die Interessenten nicht über die freiwillige Zahlung des entsprechenden Preisanteils ausschließen kann, muss man sie zur Zahlung verpflichten. Solche öffentlichen Güter müssen somit über Zwangsabgaben (Steuern) finanziert werden.

Aber ist denn Bildung ein solches unteilbares Gut? Andere Gesellschaften demonstrieren uns doch, dass man Bildung privatisieren kann. Es muss also um noch etwas anderes gehen. Bildung kann in finanzwissenschaftlicher Terminologie als ein meritorisches Gut betrachtet werden. Meritorische öffentliche Güter sind solche, welche Bedürfnisse befriedigen, für die „staatliche Maßnahmen eine Allokation der Produktivkräfte anstreben, die von derjenigen abweicht, welche die Konsumentensouveränität eigentlich erfordern würde“ (Musgrave 1966, S. 9). Es handelt sich somit um eine als notwendig erkannte Umverteilung, welche nicht mit Marktinstrumenten, sondern mittels politischer Mechanismen gelöst wird (Pommerehne 1982). Meritorische Güter sind solche, die von der öffentlichen Hand bereitgestellt werden, nicht weil sie unteilbar und nicht exklusiv sind (wie reine Luft u. a.), sondern weil die politische Klasse oder vielmehr ihr hegemonialer Teil diese Güter als wichtig einschätzt, sie aber privat nicht in genügender Menge erzeugt würden. Hier aber kom-

men wir sehr schnell zu einer Leerstelle, wenn wir „nur ökonomisch“ argumentieren. Die Definition von öffentlichen Gütern ist immer eine Umverteilungs- und damit eine Machtfrage. Womit wir wieder zu politischen Entscheidungen als den Leitplanken zurückgekehrt wären.

Regressive Umverteilung

Bildungs- und Kulturausgaben des Staates haben aber eine Eigenschaft, die unter der Umverteilungsperspektive wesentlich ist: Sie wirken per Saldo stark „regressiv“, verteilen also zugunsten höherer Einkommensschichten um, denn Bildungsangebote werden in der Regel von Angehörigen oberer Schichten stärker wahrgenommen als von den Unterschichten. Damit wird das Interesse am öffentlichen Gut Bildung neu gefärbt. Eine Polarisierung hinsichtlich der Vermögen und Einkommen gekoppelt mit der Privatisierung von Bildungsinstitutionen, heißt nicht anderes als Bildung neuerlich zum Privileg zu machen und den vermögenslosen Schichten vorzuenthalten. Bildung aber ist das wichtigste Mittel, über „Erwerb“ (achievement) sozial geschätzte und materiell ertragreiche Positionen zu erlangen. Von Bildungspolitik zu reden heißt also immer von Gesellschaftspolitik generell zu reden. Hier geht es um die alte Frage: Egalisierung vs. Hierarchisierung bzw. um die Auseinandersetzung, welches Gesellschaftsmodell erwünscht ist.

Privatisierung

Vieles deutet darauf hin, dass der Abbau der europäischen Wohlfahrtsstaaten als Neubelebung alter Klassenkonflikte gesehen werden muss (Appelt/Weiss 2002, S. 9 – 12). Der „demokratische Klassenkampf“ (Korpi) ist in einen neuen und nicht besonders demokratischen Zyklus eingetreten. Die Vokabel „Reform“ beginnt neustens zu einem Sammelbegriff für die Wiederbelebung aller möglichen bedrohlichen Politikmodelle zu verkommen. Die sogenannte „Lohnspreizung“, d. h. die Forcierung ungleicher Einkommensverteilung, die Rücknahme und Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen (Gesundheitsversorgung) und anderes mehr gehören zum unverzichtbaren Programm neoliberaler Wirtschaftspolitik. Damit feiert ein Modell Wiederauferstehung, das wir zumindest in Westeuropa bereits für überwunden geglaubt hatten: Die Rede ist von einer Zweiklassenversorgung in existenziellen Bereichen. Diese Polarisierung belebt ein weiteres Phänomen wieder, das längst in die Mottenkiste der Geschichte gehören sollte: die Dienstbotengesellschaft. Allerdings: Nichts ist verständlicher als dass die überschüssigen Einkommen der Reichen dafür verwendet werden, persönliche Dienste in Gestalt von Dienstpersonal zu kaufen.

Bildung als Gesamt der formalisierten Prozesse des Erwerbs von Lebenschancen soll nun durch den Filter vorhandener oder eben fehlender Ressourcen laufen. Der Trend zur Privatisierung der Bildung hat auch Europa erfasst. Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden als Anteil des BIP pro Kopf lagen in Deutschland mit 26 % knapp über dem OECD-Mittelwert (BMBF 2003, S. 11). Die höchsten Werte weisen

die Schweiz (31 %), Österreich (30 %) sowie die USA (30 %) auf. Als Frage in einer Gesellschaft, wo neue Politiktrends die öffentlichen Mittel bewusst verknappen, stellt sich dann: Wer leistet diese Ausgaben? Dass die private Finanzierung in Staaten wie Deutschland mit 8,2 % und Österreich mit weniger als 4 % gerade im Tertiärbereich relativ gering entwickelt ist (ebd., S. 13), war Anstoß für weitgehende Strukturreformen (Appelt 2002). Der Spielraum, von dem Privatisierungsstrategen träumen, kann an Ländern wie Japan, den USA und Korea (79,3 %) studiert werden, in denen der Anteil der privaten Finanzierung deutlich über die Hälfte beträgt (BMBF 2003, S. 11).

Im Bereich tertiärer Bildung wird besonders stark nach oben hin umverteilt. Somit könnte man aus einem egalitären Impetus heraus diese Entwicklung sogar beifällig zur Kenntnis nehmen. Doch hier haben wir ein schlagendes Beispiel, dass einerseits kurzfristige Rationalität und längerfristige Entwicklungsziele in Konflikt kommen können; dass andererseits das ideologische Ziel („weniger Staat“) sich in gewissem Ausmaß auch selbständig macht. Studiengebühren und private Finanzierung mögen dazu gedacht sein, den Umverteilungssaldo nach oben zu verringern. Gleichzeitig bauen sie aber erst recht Eintrittshemmnisse für schlechter Gestellte auf, die langfristig wirken. Damit stellt sich die Frage, neben der erhöhten Schwelle für Menschen aus den unteren Schichten, auch auf System-Ebene: nämlich nach der Effizienz von Bildungssystemen im Sinne einer Motivierung „stillen Reserven“.

Neoliberale Anreizsysteme

Auch wenn wir weiter in der Sprache der Ökonomie sprechen, stellt sich die Frage nach der Art des Anreizsystems gerade in der Bildung neu. Solche Anreize sollen ja dem Input (irgendeiner Form der „Leistung“) eine „Belohnung“ anbieten. Es ist klar, dass dies ein gesellschaftspolitisches Problem der umfassendsten Art ist. Doch wenn wir im globalen Vergleich nach der Bildung sehen, dürfte das Vertrauen in die Anreizsysteme schwinden, welche uns die Ökonomie-Lehrbücher anbieten. Insbesondere wird jedes Konzept einer Grenzproduktivitäts-Entlohnung, einer Kernidee heutiger Wirtschaftstheorie, hinfällig. Tatsächlich sind ja die Prämien für den „Erfolgreichen“ im Kapitalismus derart überzogen, dass man sie zu Recht immer wieder mit der Lotterie und dem Jackpot verglich (Okun 1975, S. 48 und S. 116). Im Wörterbuch steht unter dem Stichwort „Jackpot“ als eine Haupt-Bedeutung: „müheles viel Geld verdienen“. Im Extremfall nimmt dies die Form an, dass ein Konzern (ABB) an seine austretenden Generaldirektoren Pensionen in der unglaublichen Höhe von über 100 Mill. EUR (Percy Barnevik) sowie von 58 Mill. EUR (Göran Lindahl) zahlt, obwohl diese das Unternehmen an den Rand des Abgrundes gewirtschaftet haben.

Das Problem des sozial nützlichen Anreizsystems ist mit dem Verweis auf die bestehenden Mechanismen keineswegs gelöst. Sie belohnen notorisch vor allem Spekulanten, und nur nebenbei den Produzenten und Organisator. International gesehen ist die Höhe der Ent-(Be-)lohnung für die Einzelleistung weitgehend vom Zufall abhängig. Weil ich in der entwickelten Welt geboren bin, habe ich bei gegebener gesamtwirtschaftlicher Produktivität einen riesigen Startvorteil, völ-

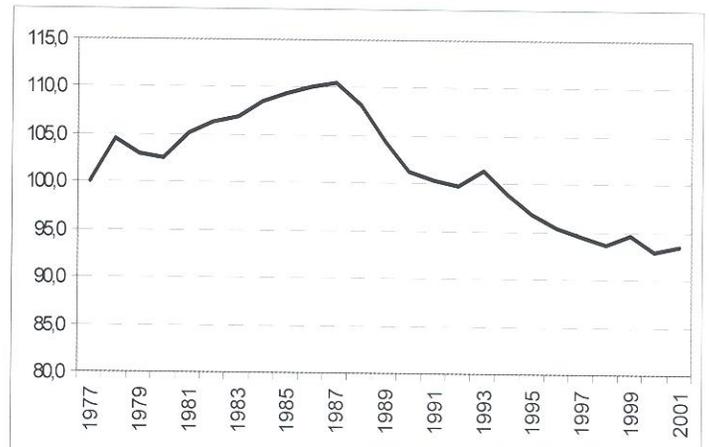


Abb. 3: Anteil Unterrichtswesen am BIP, 1977= 100 (Quelle: eigene Graphik nach Daten der VGR¹, Statistik Austria, diverse Jahrgänge)²

lig unabhängig von meiner Leistungsfähigkeit und meinem Leistungswillen. Ob ich studiert oder mich um sonstige Ausbildung bemüht habe, ist dabei weitgehend zweitrangig. Ich erhalte also ein Vielfaches für dieselben Leistungen im Vergleich zu einem Menschen in der ‚Dritten Welt‘. Damit sind diese Anreizstrukturen also nicht effizient, weil sie die gleiche Leistung höchst unterschiedlich belohnen. Anreizsysteme können eine wichtige Funktion haben; sie können jedoch keine Strukturprobleme lösen. Den Einsatz solcher Mittel wollen wir an einem bildungspolitischen Beispiel kurz anschneiden.

Voucher – eine rationale Privatisierung des Schulsystems?

Soll der Staat lediglich die Ressourcen bereitstellen oder auch das institutionelle und inhaltliche Angebot? Es ist lohnenswert, bei den Vordenkern der neoliberalen Glaubensrichtung nachzulesen. Die Vorteile dieses Systems werden als besondere Errungenschaft für die benachteiligten und diskriminierten Schichten verkauft: „Vouchers would also free the black man from domination by his own political leaders, who currently see control over schooling as a source of political patronage and power. [...] Even the very poorest can – and do – scrape up a few extra dollars to improve the quality of their children’s schooling. [...] We suspect that add-ons would be as frequent among the poor as among the rest, though perhaps [unsere Betonung] of smaller amounts“ (Friedman/Friedman 1990, S. 166; 168). Gutscheine in dieser Form erweisen sich als ein reines Mittel weiter gehender Umverteilung zu den Wohlhabenderen. Denn es würden jene subventioniert, die die Mittel haben, ihre Kinder in Privatschulen zu senden. Sie erhielten zusätzliche öffentliche Mittel.

Nebenbei bemerkt: Eine solche Subventionierung der Nutzer privater Schulen findet gegenwärtig auch im System der privaten Schulen in Österreich und der meisten kontinental-europäischen Länder statt. Wenn diese Schulen Öffentlichkeitsrecht haben, erhalten sie die Kosten ihrer Lehrinfrastruktur ersetzt, im Wesentlichen die Lehrergehälter, unabhängig von ihrem sonstigen Charakter.

Privatisierung läuft in der Realität auf eine stärkere Umverteilung zugunsten der Wohlhabenderen hinaus. Das öf-

fentliche Gut Bildung wird rationiert – wie es auch in der Gesundheitspolitik diskutiert wird – und verstärkt jenen zugeteilt, die bereits bessere Startchancen haben.

Zusammenfassung

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Sie entscheidet über die Lebenschancen Einzelner wie auch ganzer sozialen Gruppen. Damit ist die Debatte über Bildungspolitik keine isolierte Frage eines einzelnen Politikbereichs, einer beliebigen „policy“.

In der Auseinandersetzung mit der neoliberalen Privatisierungsoffensive dürfen wir die üblichen Tendenzen einer neuen Privilegierung ohnehin schon Privilegierter vermuten. Aus einer egalitär-demokratischen Perspektive heraus sind zwei Probleme zu identifizieren. Einerseits macht Privatisierung für Anbieter von Schulleistungen nur Sinn, wenn tatsächlich Gewinne erzielt werden können. Oder aber sie verfolgen politisch-ideologische Ziele, die in der Öffentlichkeit nicht Unterstützung finden. Was dies bedeutet, wissen wir aus dem US-amerikanischen Beispiel. Im ersten Fall verschuldet sich ein erheblicher Teil der Familien, um ihren Kindern überhaupt ein Studium finanzieren zu können. Als Folge kann dies zu einer weiteren Pluralisierung der Gesellschaft führen, die keine umfassende Integration der Gesamtbevölkerung anstrebt, sondern die Abkoppelung unterer Sozialschichten in Kauf nimmt.

Aber auch der Begriff des öffentlichen, genauer des meritokratischen öffentlichen Guts ist kritisch zu hinterfragen. Suggestiert wird eine wertfreie politische Rationalität, wo tatsächlich politische Wert- und Zielvorgaben auf offene, häufiger auf verdeckte Weise den Diskurs bestimmen. Auch ein öffentlich finanziertes Bildungssystem verteilt von unten nach oben.

Das Schlagwort vom öffentlichen Gut Bildung hätte aber dann sehr wohl einen Sinn, wenn damit das Interesse einer demokratischen Öffentlichkeit an einer offenen Debatte dieses Strukturproblems geweckt wird. Es genügt nicht, die Frage der Finanzierung des Bildungssystems zu thematisieren. Aus einer egalitär-demokratischen Perspektive geht es auch bei einer öffentlichen Finanzierung darum, der Desintegration der benachteiligten Sozialschichten entgegenzuwirken. Dies setzt eine kritische Auseinandersetzung mit der globalen Offensive des Neoliberalismus voraus. Möglichkeiten einer Re-Demokratisierung zu diskutieren, ist daher angesagt!

Anmerkungen

1 VGR = Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung.

2 Hinweis: Dieser Abschnitt umfasst das Erziehungswesen von den Kindergärten bis zu den Hochschulen (Abt. 80), nicht aber außeruniversitäre Forschung und Entwicklung (Abt. 73) oder auch Bibliotheken.

Literatur

Appelt, E.: Ökonomisierung der Bildung?, in: e.h., erziehung heute. (2002)1, S.4 – 6.

Appelt, E./Weiss, A.: Wohlfahrtsstaaten unter Globalisierungsdruck. Diagnosen – Perspektiven, in: Appelt, E./Weiss, A.: Globalisierung und der Angriff auf die europäischen Wohlfahrtsstaaten. Hamburg/Berlin 2002.

Atkinson, A. B./Wiemer, S.: Top Incomes in the Netherlands and the United Kingdom over the Twentieth Century. <http://www.nuff.ox.ac.uk/users/> [18.1.2004].

Becker, G. S.: The Economic Approach to Human Behavior. Chicago 1976.

Blaugh, M.: Economics of Education. Harmondsworth 1972.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung: OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2003“. Berlin 2003.

Doblhammer-Reiter, G.: Soziale Ungleichheit vor dem Tod. Zum Ausmaß sozioökonomischer Unterschiede der Sterblichkeit in Österreich. In: Demographische Informationen 1995/96, 1997.

Friedman, M./Friedman R.: Free to Choose. A Personal Statement. San Diego 1990.

Gellner, E.: Nationalism. New York 1997.

Gellner, E.: Nations and Nationalism. Oxford 1983.

Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002.

Mathews, G.: Global Culture/Individual Identity. Searching for Home in the Cultural Supermarket. London 2000.

Max-Plan-Institut für Bildungsforschung: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2001.

Musgrave, R. A.: Finanztheorie. Tübingen 2002[1966].

Okun, A. M.: Equality and Efficiency: The Big Tradeoff. Washington, DC. 1975.

Piketty, Th.: Income Inequality in France, 1901 – 1998. In: J. of Pol. Ec. 111(2003), S.1004 – 1042.

Piketty, Th./Saez, E.: Income Inequality in the United States, 1913 – 1998. NBER Working Paper 8467 (2001). <http://www.nber.org/papers/w8467> [24.2.2004].

Pommerehne, W. W./Frey, B. S. (Hg): Ökonomische Theorie der Politik. Berlin 1979.

Pommerehne, W. W.: Steuern, Staatsausgaben und Stimmbürgerverhalten. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der öffentlichen Subventionierung des Theaters. In: Jahrbuch für Nationalökonomie und Statistik 197(1982), S. 437 – 459.

Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1975.

Reiterer, A. F.: Gesellschaft in Österreich. Struktur und sozialer Wandel im globalen Vergleich. Wien 2003.

Robbins, L.: An Essay about the Nature and the significance of economic science. London 1979.

Rousseau, J. J.: Émile ou de l'Éducation. Paris 1762.

Sahlins, M.: Kultur und praktische Vernunft. Frankfurt 1994.

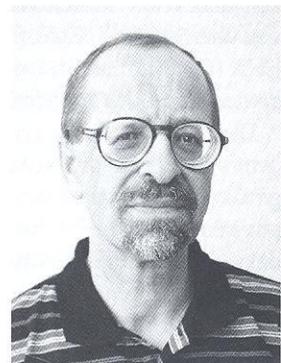
Spence, M.: Job Market Signaling. In: Quarterly J. of Economics 87 (1973), S. 355 – 379.

Wagner, A.: Die Ordnung des österreichischen Staatshaushaltes. Reprint Wien. 1984 [1863].

Winch, D. W.: Analytical Welfare Economics. Harmondsworth 1971.



Erna M. Appelt, geb. 1951, ist Professorin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Gender, Gleichstellungspolitik, Wohlfahrtsstaat.



Albert F. Reiterer, geb. 1948, ist Universitätslehrer in Wien und Innsbruck und freiberuflicher Sozialforscher. Forschungsschwerpunkte: Ethnizität, Nation, gesamtgesellschaftliche Analysen.

Axel Plünnecke

Private Bildungsinvestitionen und Wachstum in Entwicklungs- und Schwellenländern

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass die Globalisierung zu einer steigenden Bedeutung des Humankapitals für das Wirtschaftswachstum führt. Erläutert werden die Bedingungen, unter denen private Bildungsinvestitionen den Aufholprozess von Übergangs- und Entwicklungsländern fördern können: wenn Unternehmen in das Wissen der erfahrenen Mitarbeiter investieren, private Schulen und Wettbewerb zu Effizienzgewinnen führen und die Möglichkeit eines Auslandsstudiums bei der Rückkehr Anreize für private Bildungsanstrengungen bewirken.

In der Wachstumsliteratur wird betont, dass die eigenen ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen und das Ausgangsniveau des BIP je Einwohner das wirtschaftliche Wachstum bestimmen (Barro/Sala-i-Martin 1995). Investitionsquoten in Real- und Humankapital sind dabei entscheidend dafür, welches Entwicklungsniveau Volkswirtschaften langfristig erreichen können; mit zunehmender Integration internationaler Kapitalmärkte nimmt dabei die Bedeutung des Humankapitals gegenüber dem Realkapital zu (Barro/Mankiw/Sala-i-Martin 1995).

Als Frage folgt daraus, welche Bedeutung die Bildungspolitik vor dem Hintergrund der Globalisierung für den Aufholprozess der Entwicklungs- und Übergangsländer hat und inwieweit private Bildungsinvestitionen den Lebensstandard der Übergangs- und Entwicklungsländer verbessern können. Im folgenden Kapitel wird hierzu kurz der Zusammenhang von Globalisierung, Wachstum und Humankapital skizziert und werden Hemmnisse für einen schnellen Aufholprozess aufgezeigt. Danach wird diskutiert, welche Rolle private Bildungsinvestitionen zur Überwindung der Hemmnisse spielen können. Anschließend wird untersucht, welche ökonomischen Faktoren den Erfolg privater Bildungsinvestitionen beeinflussen. Der Aufsatz schließt mit einer kurzen Zusammenfassung.

Humankapital und Wachstum

Globalisierung, Aufholprozess und Humankapital

In der neoklassischen Wachstumstheorie ist das langfristig realisierbare Wohlstandsniveau, gemessen durch das BIP je Einwohner, abhängig von den Investitionsquoten in Realkapital und Humankapital, von der Bevölkerungswachstumsrate und der Effizienz des Wirtschaftssystems. Staaten, deren Wohlstandsniveau weit von ihrem langfristig realisierbarem Wert entfernt liegt, weisen ein hohes Wirtschaftswachstum auf und holen relativ zu ihrem eigenen Gleichgewichtswert auf (Aufholwachstum). Ersparnisse in Volkswirtschaften finanzieren Investitionen in Realkapital, wodurch die Produktionskapazitäten steigen und eine größere Produktion je Einwohner ermöglicht wird. Gleichzeitig nehmen die Abschreibungen auf den größer gewordenen Kapitalstock zu. Der Aufholprozess ist dann beendet, wenn die Investitionen von den Abschreibungen und ggf. dem Kapitalbedarf einer wachsenden Bevölkerung aufgebraucht werden. Durch eine Verbesserung der Investitionsbedingungen und ein vermehrtes Angebot an Humankapital kann der Aufholprozess von Volkswirtschaften erneut belebt werden (Barro/Sala-i-Martin 1995, Kapitel 1).

Durch die Globalisierung sucht sich das Kapital weltweit die Verwendung mit der höchsten Verzinsung. Die Rendite von Anlage- und Ausrüstungsinvestitionen ist neben anderen Faktoren von der relativen Verfügbarkeit des Humankapitals abhängig. Staaten mit einem hohen Bestand an wirtschaftlich nutzbarem Wissen und Qualifikationen weisen unter sonst gleichen Bedingungen eine hohe Rendite des Realkapitals auf, da Realkapital im Vergleich zu dem notwendigen Humankapital knapp ist. Investitionen in Qualifikationen und neues Wissen führen somit dazu, dass die Rendite von Realkapitalinvestitionen steigen und notwendige Investitionen in Maschinen durch internationale Ersparnisse finanziert werden (Barro/Mankiw/Sala-i-Martin 1995).

Die Qualität des Bildungssystems in seiner Funktion als Produzent von Humankapital gewinnt durch die Globalisierung der Finanz- und Kapitalmärkte eine zunehmend stärkere wachstumspolitische Bedeutung.

Die seitens der PISA-Studie (OECD/UNESCO 2003) gemessene Lesekompetenz der 15-Jährigen stellt eine gute Messgröße dafür da, in wie weit es den Bildungssystemen verschiedener Volkswirtschaften gelingt, jungen Menschen das notwendige Rüstzeug an die Hand zu geben, um Qualifikationen zu erwerben. Die PISA-Ergebnisse stellen somit eine gewisse Information über die Qualität der Bildungssysteme zur Verfügung, die Voraussetzungen für die Akkumulation von Humankapital zu schaffen.

Abb. 1 zeigt den Zusammenhang von PISA-Lesekompetenz und Wohlstandsniveau. Da zu vermuten ist, dass die Qualität des Bildungssystems eine träge Variable ist, soll angenom-

men werden, dass die aktuellen PISA-Werte einen guten Indikator für die Qualität der Bildungssysteme in jüngster Vergangenheit darstellen. Die Grafik zeigt, dass eine Erhöhung des PISA-Wertes um 100 Punkte mit einer Verdopplung des Wohlstandsniveaus verbunden ist. Ursache und Wirkung lassen sich bei dieser Gegenüberstellung sicherlich nicht eindeutig trennen. Festsustellen ist aber, dass Volkswirtschaften, die wie Korea und andere asiatische Tigerstaaten bereits früh auf eine hohe Bildungsqualität setzten, in den folgenden Jahrzehnten von hohem Wirtschaftswachstum profitieren konnten.

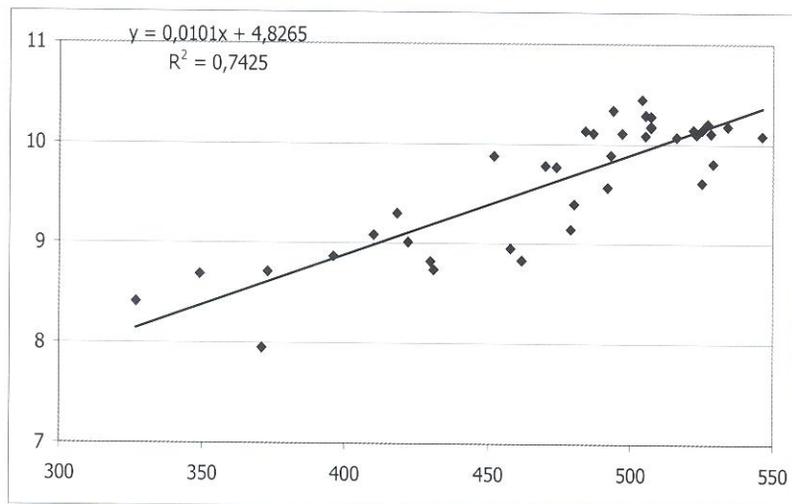


Abb. 1: PISA-Lesekompetenz und Wohlstandsniveau; Quelle: OECD/UNESCO 2003, The World Bank 2003, eigene Berechnungen

men werden, dass die aktuellen PISA-Werte einen guten Indikator für die Qualität der Bildungssysteme in jüngster Vergangenheit darstellen. Die Grafik zeigt, dass eine Erhöhung des PISA-Wertes um 100 Punkte mit einer Verdopplung des Wohlstandsniveaus verbunden ist. Ursache und Wirkung lassen sich bei dieser Gegenüberstellung sicherlich nicht eindeutig trennen. Festsustellen ist aber, dass Volkswirtschaften, die wie Korea und andere asiatische Tigerstaaten bereits früh auf eine hohe Bildungsqualität setzten, in den folgenden Jahrzehnten von hohem Wirtschaftswachstum profitieren konnten.

In Abb.1 fallen einzelne Staaten auf, deren Wohlstandsniveau unter der Regressionsgerade liegt. Diese Länder haben ein relativ zu ihrem materiellen Lebensstandard hohes Lesekompetenzniveau und weisen damit bei isolierter Betrachtung des Humankapitalindikators ein hohes Potenzial für weiteres Wirtschaftswachstum auf. Im einzelnen handelt es sich bei diesen Staaten um die mittel- und osteuropäischen Beitrittsstaaten zur Europäischen Union (Tschechische Republik, 492, Ungarn, 480, Polen, 479, Lettland, 458) sowie Russland (462) und Korea (525). Peru und Albanien hingegen weisen nicht nur ein geringes BIP-pro-Kopf-Niveau im Kreis der PISA-Teilnehmerstaaten auf, sondern auch die mit 327 bzw. 349

Entwicklungshemmnisse

Punkten mit Abstand geringsten Lesekompetenzwerte. Auch relativ zum Wohlstandsniveau ist damit das Kompetenzniveau der 15-Jährigen ausgesprochen niedrig. Ähnliches gilt für Deutschland, welches bezogen auf sein sehr hohes Niveau des BIP je Einwohner eine mit 484 Punkten ausgesprochen niedrige Lesekompetenz hat.

Staaten, die in ihrer Entwicklungspolitik vermehrt auf den Faktor Humankapital setzen und die Investitionen in Bildung stark steigern, stehen trotzdem vor Hemmnissen, die einen schnellen Aufholprozess behindern. Ein wichtiges Hemmnis besteht in der Komplementarität des Humankapitals von jüngeren und älteren Arbeitnehmern (Kremer/Thomson 1998). Jüngere und ältere Arbeitnehmer sind in Betrieben nicht vollkommen austauschbar, vielmehr dienen die Älteren durch ihr wertvolles Erfahrungswissen als „Lehrer“ für die Jüngeren und helfen ihnen dabei, formales Theorie-Wissen mit praktischem Know How zu verknüpfen. Wird stark in das Humankapital der Jüngeren investiert, fehlen aber Kenntnisse bei den älteren Arbeitnehmern weitgehend, so sinkt die Rendite der Investitionen in die Bildung der Jüngeren rasch auf ein geringes Niveau. Mit höherem formalem Wissen der Älteren wird der Lernprozess der Jüngeren verbessert, so dass das formale Wissen der Jüngeren besser und schneller im Betrieb angewendet werden kann. Besteht in einem Übergangs- oder Entwicklungsland somit ein Mangel an Qualifikationen bei den Älteren, so fällt der Wohlfahrtseffekt von staatlichen Investitionen in die Bildung der Jüngeren deutlich geringer aus.

Die Qualifikationen der älteren Arbeitnehmer sind daher für den Aufholprozess von hoher Bedeutung.

Ein zweites Hemmnis kann in dem so genannten Imbalance-Effekt bestehen (Lucas 1988). Nimmt durch die Globalisierung und den damit auftretenden Direktinvestitionen von Industrieländern in Übergangs- und Entwicklungsländern die Effizienz im Industriesektor zu und steigt dort damit die Rendite des Humankapitals, so verlassen hochqualifizierte Arbeitskräfte den Bildungssektor. Gut ausgebildete Lehrer oder Professoren wandern in die Industrie ab. Hierdurch wird die Effizienz im Bildungssystem verringert, was wiederum die Entstehung neuen Humankapitals behindert, so dass der Aufholprozess langfristig an Schwung verliert. *Die Effizienz des Bildungssektors spielt folglich eine zentrale Rolle für den Aufholprozess von Volkswirtschaften.*

Ein drittes Hemmnis besteht in den Gefahren des Brain Drain (Bhagwati 1976), der mit Globalisierungsprozessen verbunden ist. Verlassen die im Übergangs- oder Entwicklungsland ausgebildeten Personen die Volkswirtschaft, so geht wertvolles Humankapital verloren und mithin die Möglichkeit, Realkapital aus anderen Regionen anzulocken. *Eine Reduzierung des Brain Drain ist für den Aufholprozess daher von hoher Wichtigkeit.*

Die Rolle der privaten Bildung im globalen Umfeld

Im Folgenden werden die Wirkungen privater Bildungsinvestitionen auf die drei zuvor genannten Hemmnisse des Aufholprozess untersucht. Danach soll analysiert werden, welche Aufgabe dem Staat zur Förderung privater Investitionen zukommen und welche Impulse aus den entwickelten Staaten für die Übergangs- und Entwicklungsländer hilfreich deren Entwicklungsprozess begleiten.

Private Bildungsinvestitionen der Unternehmen für ältere Arbeitnehmer

Neben der Förderung des Humankapitals Jüngerer besteht eine Strategie darin, dass Humankapital der bereits erfahrenen Arbeitnehmern in den Betrieben zu fördern. Eine Möglichkeit hierzu besteht darin, in der Folge von Direktinvestitionen im Ausland auch das Humankapital durch private Bildungsinitiativen zu steigern. Dieses soll im Folgenden exemplarisch an einer Bildungsinitiative in einem Übergangsländ skizziert werden.

Ende der 1990er Jahre gründete SKODA-Auto zusammen mit Zulieferern in der Tschechischen Republik ein Institut für Industrie- und Finanzmanagement mit dem Ziel, das Managementwissen der zumeist vor allem ingenieurwissenschaftlich ausgebildeten tschechischen Führungskräfte zu fördern. Zusammen mit Partnern von internationalen Hochschulen wurde ein MBA-Studiengang entwickelt und durchgeführt. Diese private Initiative stellt eine Ergänzung der Angebote im tschechischen Bildungssystem dar und kann gezielt auf standortpolitische Notwendigkeiten ausgestaltet werden (Plünnecke 2002, S. 225ff).

Ziel ist es dabei, die durch den Systemwandel notwendigen Veränderungen in Management-Techniken und -Instrumenten auch bei den erfahrenen Führungskräften zu verankern. Da die jüngeren Führungsnachwuchskräfte zumeist nach den neuen Bedürfnissen des Marktes ihr Studium ausrichten und modernes Management-Know How erlernen konnten, kann durch spezielle Bildungsinvestitionen für die erfahrenen Kräfte das Management-Wissen der gesamten Unternehmung schneller an die Bedingungen im Wettbewerb mit neuen Konkurrenten angepasst werden.

Effizienz des Bildungssystems und Privatschulen

Neben familiären Einflüssen und dort insbesondere der Bildung der Eltern (Plünnecke 2003) spielt das schulische Umfeld eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung der Schüler. PISA zeigt, dass die Schüler von Privatschulen bessere Ergebnisse zeigen als die Schüler von staatlichen Schulen (OECD/UNESCO 2003). Zu einem guten Teil ist dieser Unterschied auf die unterschiedliche sozioökonomische Zusammensetzung der

Schülerschaft zurückzuführen. Ein anderer Grund könnte aber auch in institutionellen Unterschieden liegen.

Privatschulen sind in vielerlei Hinsicht autonomer in ihrer Planung. Der Schulleiter hat eine stärkere Stellung und ist in einer besseren Position, geeignete Lehrer zu finden, diese zu motivieren und fortzubilden. Im Wettbewerb hat die Leitung privater Schulen einen hohen Anreiz, die Qualität der Schule zu stärken, Leistungsanreize für Lehrer zu entwickeln und die Qualität systematisch zu messen. PISA zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Schulen am besten abschneiden, die eine Verantwortung für die Einstellung und Entlassung von Lehrkräften haben, das Schulbudget selbständig festlegen können, den Lehrstoff bestimmen und über das Kursangebot entscheiden können (Klein/Hüchtermann 2003).

Vergleicht man die Leistungen von 15-jährigen Jugendlichen im Rahmen der PISA-Untersuchung, so ergeben sich folgende Unterschiede bei den Durchschnittsleistungen der Schüler an privaten oder teilprivaten Schulen gegenüber staatlichen Schulen (Abb. 2).

An teilprivaten Schulen schneiden die Schüler in Argentinien, Peru und Deutschland über eine ganze PISA-Kompetenzstufe besser ab als die Schüler an staatlichen Schulen. Die Schüler von Privatschulen in Argentinien haben eine höhere Lesekompetenz als die Schüler in Deutschland insgesamt.

Ein Teil des Kompetenzvorsprungs ergibt sich aus dem familiären Umfeld und des sozioökonomischen Status des Kindes.

Land	Punktdifferenz teilprivat zu staatlich	Unterschied im sozioök. Index	Punktdifferenz privat zu staatlich	Unterschied im sozioök. Index
Argentinien	91	6,4	116	25,2
Brasilien			74	15,4
Chile	28	3,9	98	21,9
Mexiko			79	18,5
Peru	79	5,1	113	14,8
UK			98	14,7
USA	22	-3,9	43	3,5
Deutschland	83	8,2		

Abb. 2: Kompetenzen der Schüler an privaten und staatlichen Schulen; Quelle: OECD/Unesco 2003

Es ist aber auch die Annahme begründet, dass Vorteile der Privatschulen in der höheren Entscheidungskompetenz und in den Handlungsmöglichkeiten begründet sind, die die privaten Einnahmen eröffnen und damit einen effizienteren Unterricht ermöglichen.

Brain Drain und Bildungsinvestitionen der privaten Haushalte

Die weiteren Investitionen in die eigene Bildung hängen von den Kompetenzen der Jugendlichen und der Rendite privater Bildungsinvestitionen ab. Letztere hängt bei der Entscheidung für ein Studium von der Dauer des Studiums und den damit verbundenen Opportunitätskosten, von dem Einkommensvorteil durch ein Studium und von den Kosten für Gebühren ab. Wichtig ist darüber hinaus, welche privaten

oder staatlichen Finanzierungsmöglichkeiten für die Studierenden während des Studiums bestehen.

In vielen Übergangs- und Entwicklungsstaaten ist die Qualität des staatlichen Bildungswesens gering und die Einkommensmöglichkeiten beschränkt. Von Anhängern der Brain Gain-Hypothese wird betont, dass der Anreiz auf höhere Einkommen im Ausland dazu führt, dass ein größerer Anteil junger Menschen in ihr eigenes Humankapital investieren, um eventuell später höhere Einkommen im Ausland verdienen zu können. Wenn einige von diesen gut ausgebildeten Kräften dann doch nicht in andere Länder auswandern, so ist durch die anfänglich bestehende Möglichkeit mehr Humankapital entstanden, so dass netto ein Brain Gain-Effekt auftreten könnte (Stark/Helmenstein/Prskawetz 1998).

Durch ein Studium im Ausland kann ferner das Humankapital von jungen Menschen aus den Übergangs- und Entwicklungsländern vermehrt werden. Durch Studium und Praktika können sie wertvolles Wissen und Erfahrungen im Ausland gewinnen und dabei von der zumeist besseren Qualität der Einrichtungen profitieren. Nach Rückkehr in das Heimatland sind diese Studierenden als Mitarbeiter besonders für Direktinvestoren aus dem Ausland interessant. Ein Studium im Ausland bietet damit für die jungen Menschen aus diesen Ländern eine interessante Rendite und kann einen Anreiz zu mehr privaten Bildungsinvestitionen der Individuen bieten.

Bedingungen für private Bildungsinvestitionen

Bedingungen für private Unternehmen als Bildungsanbieter

Eine wichtige Bedingung für das private Angebot von Bildungsdienstleistungen besteht darin, dass sich für die Unternehmung die Investition in das Humankapital der eigenen Mitarbeiter amortisiert und dass die Mitarbeiter einen Anreiz haben, an der Weiterbildung teilzunehmen.

Von besonderer Bedeutung für Unternehmen ist das Alter und die Humankapitalstruktur der Teilnehmer, die Inhalte der Programme sowie die Schaffung von Sozialkapital und die

Bindung als Führungskräfte (Plünnecke 2002 und Meister 1998). Private Bildungsinvestitionen der Unternehmen ermöglichen es, die Formen der Bildungsangebote an die Bedürfnisse des Unternehmens und an die speziellen Humankapitalengpässe der Länder anzupassen (z.B. gezielte Qualifikation von älteren Arbeitskräften). Die Weiterbildungsinhalte sollten von den beteiligten Unternehmen beeinflusst und die Ausbildungsqualität überwacht werden, so dass das Vertrauensgut Bildung von der Reputation der beteiligten Unternehmen profitieren kann.

Entscheidend für den Erfolg ist vor allem das Arbeitsrecht, welches es ermöglicht, dass die Mitarbeiter an das Unternehmen gebunden werden oder beim Verlassen der Unternehmen eine Ablösesumme für die Investitionen in ihr Humankapital zahlen müssen. Gerade in vielen Übergangs- und Entwicklungsländern fehlen hier die notwendigen arbeitsrechtlichen Möglichkeiten, so dass die Unternehmen von hohen Investitionen in das Humankapital der Mitarbeiter absehen.

Bedingungen für private Schulen und Effizienz des Wettbewerbs

Eine sozialverträglich mögliche Form der Privatisierung von Bildungsanbietern in Schulen und Universitäten besteht in Schulgutscheinen (Neal 2002). Die Schüler beziehungsweise deren Eltern erhalten durch die Gutscheine eine andere Position als Nachfrager am Bildungsmarkt, einer breiteren Schicht von Schülern kann der Besuch einer Privatschule ermöglicht werden. Durch einen steigenden Anteil von Privatschulen steigt der Wettbewerbsdruck auch auf die staatlichen Schulen.

Durch eine Lohndifferenzierung bei autonom handelnden Schulen kann es gelingen, besonders begabte Lehrer im Schulsystem zu halten (ebd., S. 35). Gerade in Übergangs- und Entwicklungsländern verlassen hochbegabte Kräfte den Bildungssektor und arbeiten im Produktionssektor, die Effizienz des Bildungssektors sinkt und die Entstehung neuen Humankapitals wird belastet.

Wichtig für einen Qualitätswettbewerb ist hierbei jedoch auch die Möglichkeit, die Leistungen der Schulen zu messen. Hier sollte der Staat Bildungsstandards definieren, auf dessen Basis und deren Evaluierungsergebnisse dann ein Qualitätswettbewerb entfacht werden kann. In diesem ordnungspolitischen Rahmen können dann Privatschulen einen wichtigen Beitrag leisten, Qualität und damit langfristig Humankapital und Wachstum zu steigern.

Durch die Reputation von guten Anbietern ist es am Markt für Bildung möglich, dass auch qualitativ hochwertige Anbieter mit hohen Preisen Abnehmer finden. Dafür müssen deren Abschlüsse aber in einer gewissen Weise geschützt werden, da ein guter Teil der privaten Bildungsrendite auch auf Signalling-Wirkungen von Bildungsabschlüssen beruhen. Ein Schutz solcher Abschlüsse und Zertifikate im Rahmen der GATS-Verhandlungen würde damit einem privaten Angebot ausländischer Anbieter mit hoher Reputation und Qualität mehr Entwicklungsspielräume bieten.

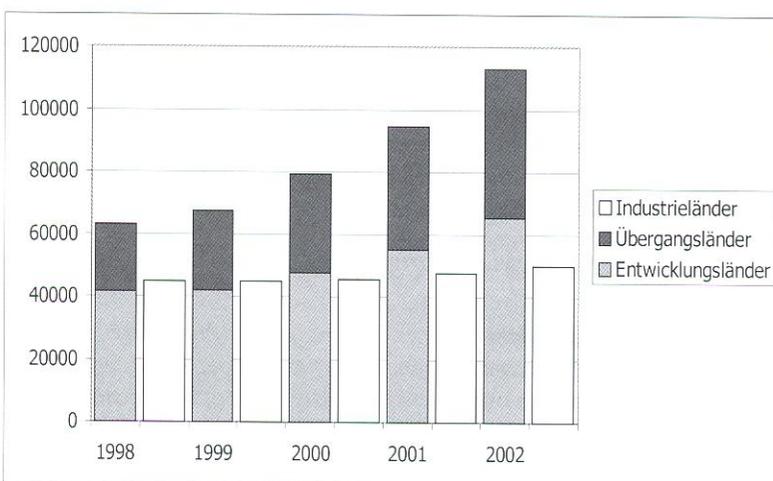


Abb. 3: In Deutschland studierende Bildungsausländer nach Herkunftsland (Quelle: Statistisches Bundesamt)

Brain Gain und die „Entwicklungspolitik“ Deutschlands

Junge Menschen aus dem Ausland nehmen vermehrt ein Studium in Deutschland auf. Dabei nutzen insbesondere die Bildungsausländer aus den Staaten mit einem relativ schlechten durchschnittlichen Kompetenzniveau die Möglichkeit, von besseren Bildungsbedingungen in Deutschland zu profitieren.

Betrachtet man die Zahl der Bildungsausländer nach dem Entwicklungsstand der Herkunftsländer, so zeigt sich in den letzten Jahren ein deutlicher Trend hin zu einer stärkeren Rolle der deutschen Hochschulen für Entwicklungs- und Übergangsländer. Die Zahl der Studierenden nach Industrie-, Übergangs- und Entwicklungsländern hat sich wie in Abb. 3 dargestellt entwickelt.

Nach Angaben der OECD betragen die Kosten pro Studierenden und Jahr in Deutschland etwa 10.400 US\$ (OECD 2003). Die Ausgaben für Bildungsausländer aus den Entwicklungsländern belaufen sich im Jahr 2002 hochgerechnet damit auf knapp 680 Mio. US \$. Auf die Übergangsländer entfallen etwa knapp 495 Mio. US \$. Da die Studierenden zu großen Teilen nach ihrem Studienaufenthalt wieder in ihr Heimatland zurückkehren und ohne Gebühren in Deutschland studieren können, stellen diese Mittel Investitionen in das Humankapital der Übergangs- und Entwicklungsländer dar. Diese „Entwicklungshilfe“-Aufwendungen sind in realen Werten von etwa 655 Mio. \$ im Jahr 1998 auf etwa 1,175 Mrd. US \$ im Jahr 2002 und damit um etwa 79 Prozent deutlich gestiegen.

Nach Rückkehr in ihre Heimatländer sind die Studierenden besonders attraktiv für potentielle Direktinvestoren aus Deutschland. Hieraus entstehen positive Anreizwirkungen für Bildungsinvestitionen in den Herkunftsländern, so dass auch Brain Gain-Effekte aus der Globalisierung für die Entwicklungs- und Übergangsländer ausgelöst werden können.

Zusammenfassung

Die Globalisierung und dabei insbesondere das Zusammenwachsen der Finanz- und Kapitalmärkte führt dazu, dass das verfügbare Humankapital in den Volkswirtschaften eine besondere wachstumspolitische Bedeutung erhält. Investitionen in Bildung sind damit die zentrale Grundlage für Wachstum und Wohlstand. Investiert ein Land stark in das Humankapital der jüngeren Bevölkerung, so kann der Aufholprozess trotzdem langsam verlaufen, wenn das Humankapital der älteren Bevölkerung gering ist, Humankapital aus dem Bildungssystem abgezogen wird und damit die Effizienz dort sinkt und ausgebildete Kräfte das Land verlassen.

Durch private Bildungsinvestitionen kann diesen Entwicklungshemmnissen entgegengesteuert werden, wenn private Unternehmen in die Bildung ihrer erfahrenen Mitarbeiter investieren, private Bildungseinrichtungen die Effizienz des Bildungssystems erhöhen und Anreize für private Haushalte geschaffen werden, in die eigene Bildung zu investieren.

Der Erfolg der privaten Bildungsinvestitionen ist davon abhängig, ob das Arbeitsrecht so gestaltet ist, dass sich den Unternehmen vor dem Abwandern der ausgebildeten Kräfte

schützen können, Bildungsgutscheine, Evaluierungsverfahren und ein Schutz von Abschlüssen einen Qualitätswettbewerb ermöglichen und Brain Gain-Effekte aus einem möglichen Auslandsstudium die Bildungsanstrengungen der Individuen erhöhen.

Durch diese institutionellen Maßnahmen des Staates ist es möglich, private Bildungsinvestitionen zielgerichtet zur Stärkung des Wachstums in Entwicklungs- und Übergangsländern zu fördern.

Literatur

- Barro, R. J./Sala-i-Martin, X.:** Economic Growth. New York 1995.
- Barro, R. J./Mankiw, N. G./Sala-i-Martin, X.:** Capital Mobility in Neoclassical Models of Growth. In: American Economic Review 85 (1995), S. 103 – 115.
- Bhagwati, J. N.:** The Brain Drain and Taxation. Amsterdam u.a. 1976.
- Hanushek, E. A.:** Public Provided Education. In: Handbook of Public Finance, Amsterdam. 2002.
- Klein, H. E./Hüchtermann, M.:** Schulsystem: Indikatoren für Leistung und Effizienz. In: Klös, H.-P./Weiß, R.: Bildungsbenchmarking Deutschland. Köln 2003, S. 87 – 207.
- Kremer, M./Thomson, J.:** Why Isn't Convergence Instantaneous? Young Worker, Old Worker, and Gradual Adjustment. In: Journal of Economic Growth 3 (1998), S. 5 – 28.
- Lucas, R. E., Jr.:** On the Mechanism of Economic Development. In: Journal of Monetary Economics 22 (1988), S. 3 – 42.
- Meister, J. C.:** Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force. New York 1998.
- Neal, D.:** How Vouchers Could Change the Market for Education. In: Journal of Economic Perspectives 16 (2002), S. 25 – 44.
- OECD/UNESCO:** Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000. Paris 2003.
- OECD:** Education at a Glance 2003. Paris 2003.
- Plünnecke, A.:** Humankapital und Wachstum im Spannungsfeld der EU-Integration. Eine Analyse am Beispiel der Tschechischen Republik. Wiesbaden 2002.
- Plünnecke, A.:** Bildungsreform in Deutschland. Eine Positionsbestimmung aus bildungsökonomischer Sicht. In: IW-Positionen. Beiträge zur Ordnungspolitik Band 4 (2003).
- Pritchett, L.:** Divergence, Big Time. In: Journal of Economic Perspectives 11 (1997), S. 3 – 17.
- Stark, O./Helmenstein, C./Prskawetz, A.:** Human Capital Depletion, Human Capital Formation, and Migration: a Blessing or a Curse? In: Economics Letters 60 (1998), S. 363 – 67.
- Statistisches Bundesamt:** Studierende in Deutschland, Wiesbaden (div. Jahrgänge).
- The World Bank:** World Development Indicators. Washington 2003.

Dr. rer. pol. Axel Plünnecke, Jahrgang 1971; Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Göttingen; von 1996 bis 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre an der Technischen Universität Braunschweig und Promotion; zugleich Lehrbeauftragter an den Fachhochschulen Holzminden/Hildesheim und Wolfenbüttel sowie an der Privaten Fachhochschule Göttingen; seit 2003 im Institut der deutschen Wirtschaft, Referent für Bildungsökonomie innerhalb der Hauptabteilung Bildung und Arbeitsmarkt.



Asit Datta

Ware Bildung

Folgen der Globalisierung für den Süden

Zusammenfassung: Fast überall auf der Welt haben Kinder bildungsferner Eltern es schwer mit der Schule. Meistens erreichen sie keine höhere Schulbildung. Ungleich schwerer haben es arme Kinder bildungsferner Eltern in Entwicklungsländern. In manchen Ländern können viele Kinder trotz staatlicher Garantie für eine kostenlose Schulbildung aus unterschiedlichen Gründen keine Schule besuchen. Die Globalisierung verschärft die Krise.

Vorbemerkungen

Die Folgen der Globalisierung in den Ländern des Südens sind vielleicht nicht viel anders als im Norden. Der Norden hat aber Möglichkeiten, ggf. die Folgen zu korrigieren oder zu lindern. Aufgrund der ungleichen Machtverteilung hat der Süden diese Möglichkeit nicht. Die drei internationalen Organisationen, welche die Spielregeln der Globalisierung bestimmen, sind: der Internationale Währungsfond (IWF), die Weltbank und die Welthandelsorganisation (WTO). Alle drei Institutionen sind von der Überlegenheit des Marktes so überzeugt, dass sie „mit ideologischer Inbrunst“ (Stiglitz 2002, S. 27; 20) diese Überzeugung nicht nur vertreten, sondern mit allen Mitteln weltweit durchsetzen (ebd.). Während beim IWF und bei der Weltbank die Industriestaaten Stimmenmehrheit und die USA quasi Vetorecht haben, ist die WTO formal zwar demokratisch organisiert, faktisch spielt dies bei Entscheidungen aber kaum eine Rolle. Zwanzig afrikanische Staaten haben überhaupt keinen Vertreter beim Hauptsitz der WTO in Genf, andere lassen sich von den Diplomaten, die für andere Aufgaben in Genf sind, vertreten. Die reichen Länder hingegen haben normalerweise mindestens fünf Handelsspezialisten in Genf für ca. vierzig Konferenzen der WTO pro Woche, zusätzlich lassen sie bei Bedarf andere Spezialisten nach Genf einfliegen (Clark 2003, S. 199).

Globalisierung

Der Analyse von Stiglitz folgend ist „die Globalisierung an sich [...] weder gut noch schlecht“, „sie hat das Potenzial auf breiter Front Gutes zu tun“, aber nur wenn die Länder sich nach eigenen Bedingungen öffnen und das Tempo bestimmen können (2002, S. 35). Das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) stellte schon 1997 fest: „Die Glo-

balisierung bietet große Chancen – aber nur, wenn sie sorgfältiger gesteuert und auf globalen Ausgleich gedacht wird“ (UNDP 1997, S. 9). Die drei Organisationen IWF, Weltbank und WTO lassen weder eine Steuerung oder Regulierung noch einen globalen Ausgleich zu, denn sie sind der Meinung, dass „im Großen und Ganzen die Märkte gut (funktionieren), während die Staaten mehr oder minder schlecht funktionieren“ (Stiglitz 2002, S. 227). Märkte können Probleme demnach besser lösen als Staaten. Deshalb: je weniger Staat und je mehr Markt, desto besser. Selbst wenn alle empirischen Belege dieser Behauptung widersprechen, halten die drei Institutionen an ihrem Glauben fest, so Stiglitz. Deshalb sei dieser Glaube keine Wissenschaft, sondern eine Ideologie (S. 255). Der Markt kann zwar vieles, aber nicht alles. John Maynard Keynes, der bei der Gründung der Weltbank und des IWFs maßgeblich beteiligt war, erkannte, dass die Märkte nicht sich selbst überlassen werden sollten (ebd., S. 227). Die Industriestaaten haben zwar auf Kosten der Entwicklungsländer durch die Globalisierung überproportional profitiert, aber die Globalisierung hat weder die Armut verringert, noch Stabilität gewährleistet (ebd., S. 21; S. 33). Im Gegenteil: Es gibt Anzeichen dafür, dass die Liberalisierung des Kapitalmarktes eher geschadet hat (S. 253). So wirft Stiglitz insbesondere dem IWF vor, dass er bislang tunlichst vermeiden hat, das Marktversagen zu analysieren, welches eine unabdingbare Voraussetzung für eine seriöse Wissenschaft wäre (S. 227ff).

Im Übrigen weisen Lang und Hines zu Recht darauf hin, dass schon bei der Gründung des IWF die Grundlagen für die Annahme zur Konstruktion der ‚Theory of comparative advantage‘ von David Ricardo nicht stimmte. Die Produktionsbedingungen der fiktiven Beispiele – Englands Textilien und Portugals Wein – waren entgegen der Annahme von Ricardo nicht gleich. Darüber hinaus war sowohl für Adam Smith als auch für David Ricardo, auf die die Theorie des freien Marktes zurückgeführt wird, eine Liberalisierung des Kapitalmarktes völlig undenkbar. Sie gingen selbstverständlich davon aus, dass jeder Staat Kontrolle über das Kapital und die Finanzen hat (Lang/Hines 1993, S. 20ff).

Wenn hier die Globalisierung kritisiert wird, dann konzentriert sich die Kritik auf einen Fundamentalismus des Marktes. Andererseits hat die Globalisierung eine „aktive globale Zivilgesellschaft hervorgebracht, die für mehr Demokratie und größere soziale Gerechtigkeit kämpft“ (Stiglitz 2002, S. 246).

Privatisierung

Zur Ideologie des freien Marktes gehören Privatunternehmen. Alles was der Staat kann, können die Privatunternehmen besser, meinen die genannten internationalen Organisationen, welche die globale Politik mitgestalten ohne globale Regierung zu sein (Stiglitz 2002, S. 36). Deshalb sollen Aufgaben des Staates so viel wie möglich privatisiert werden: Energie-, Wasser- und Abwasserversorgung, Bahnverkehr und auch Bildung. Diese Form der Globalisierung bezeichnen Martin und Schumann als „die Entfesselung des Weltmarktes und die ökonomische Entmachtung des Staates“ (Martin/Schumann 1996, S. 296).

Wie das Beispiel des gescheiterten Staatssozialismus zeigt, kann der Staat nicht alles selbst machen, kontrollieren, regulieren und bestimmen. Genauso wenig aber kann der Markt alle Probleme lösen (Keynes, s.o.). Wenn Grundversorgungen wie Bahn oder Wasser privatisiert werden und die Firmen ohne staatliche Kontrolle und Regulierungen handeln können, besteht die Gefahr, dass die Grundversorgungen nicht funktionieren. Beispiele hierfür sind der Bahnverkehr in Großbritannien oder die Wasserversorgung in Manila oder Buenos Aires (Barlow/Clarke 2003, S. 161ff). Deshalb fordern nicht nur Wissenschaftler wie Stiglitz und Nichtregierungsorganisationen wie Attac, sondern auch das UNDP seit Jahren internationale oder wenigstens nationale Regelungen, die die schlimmsten Folgen der Globalisierung zumindest lindern. Naomi Klein nennt diesen Anspruch „Die Rückforderung des Gemeinguts“ (Buchholz u.a. 2002, S. 300ff).

Privatisierung der Bildung

Zu den Gemeingütern zählt auch die Bildung. Wie Watkins am Beispiel von Großbritannien und den USA darlegt, hat eine Zweiteilung des Bildungssystems – teure private Bildungseinrichtungen für Kinder reicher Eltern, billige bzw. kostenlose Schulen für die weniger privilegierten Kinder – stark zugenommen. In Großbritannien z.B. besuchen zwar weniger als zehn Prozent der Kinder aus reichen Familien eine Privatschule oder ein Internat, drei bis fünf Prozent studieren an der Oxford oder Cambridge University oder an der London School of Economics. Aber fünfzig Prozent aller wichtigen Führungspositionen im öffentlichen Sektor bei Privatfirmen werden mit Absolventen dieser Eliteuniversitäten besetzt. Diese Art der Segregation, wenn auch nicht so ausgeprägt, gibt es ebenfalls in anderen Industriestaaten. Im Zuge der Globalisierung und dem damit verbundenen Konkurrenzkampf nimmt die Zweiteilung der Bildung zu (Datta 2000, S. 28ff).

In Entwicklungsländern verhält es sich anders: Ein Großteil der Privatschulen ist nicht mit den teuren Internatsschulen für privilegierte Kinder zu vergleichen (die es in den Entwicklungsländern aber auch gibt). Es gibt z.B. immer noch funktionierende christliche Missionsschulen und nach diesem Muster aufgebaute Schulen anderer Religionen, wie Ramkrishna Missionsschulen in Indien oder Aga Khan Schulen in vielen asiatischen oder afrikanischen Ländern. Alle diese Schulen nehmen auch Kinder anderer Religionen auf, i.d.R. beanspruchen sie kein oder nominelles Schulgeld. Die

Schulen, die von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) betrieben werden, sind gewissermaßen auch Privatschulen, denn sie sind nicht staatlich, sie werden auch nicht vom Staat finanziell unterstützt. Sie beanspruchen, wenn überhaupt, minimales Schulgeld, arbeiten meistens mit den Kindern armer Eltern und finanzieren sich in der Regel durch Spenden. Gelegentlich werden sie von den NGOs des Nordens unterstützt (Datta/Lang-Wojtasik 1999, S. 1ff).

Bei den Schulen, die von NGOs betrieben werden, gibt es sehr große Unterschiede. Diese sind abhängig von der Größe und Bedeutung der jeweiligen NGO, von der Anzahl der Bildungseinrichtungen, die von einer NGO unterhalten werden, ob sie ein eigenes Konzept, eigene Ausbildungsstätten für Lehrer/innen haben, und von den Beziehungen zu staatlichen Stellen. Mittlerweile arbeiten die meisten NGOs mit dem Ziel, Kinder in die staatlichen Schulen zurückzuführen, sei es in die letzte Grundschulklasse oder in die erste Klasse der Sekundarstufe. Selbst NGOs, die ausschließlich mit nichteingeschulten oder drop-out-Kindern arbeiten, geben dieses Ziel an (Lang-Wojtasik 2001). Es gibt Ausnahmen von der Regel: BRAC (Bangladesh Rural Advance Committee) z.B. ist so groß geworden, dass diese NGO selbst staatliche Bildungspolitik beeinflussen kann. BRAC betreibt nicht nur Schulen und Entwicklungsprojekte in allen Landesteilen, sondern inzwischen auch eine Universität in der Hauptstadt Dhaka.

Es gibt also kostenlose, mehr oder weniger billige bzw. teure Privat- und sehr, sehr teure Internatsschulen. Kostenlose und billige Privatschulen sind eher im Grundschulbereich zu finden. Je höher man in der Schulstufe steigt, desto teurer werden die Privatschulen. Auf dem indischen Subkontinent beispielsweise sind die teuren Schulen die English-Medium-Schools. Der Schulbesuch eines Kindes in einer solchen Schule in Dhaka z.B. kostet mit Schulgebühr, -bücher, -material und Nebenkosten umgerechnet etwa 750 bis 800 EUR. Diese Summe übersteigt aber drei Monatsgehälter eines Hochschulprofessors. Der Vorteil dieser Schulform ist, dass die Abschlüsse international anerkannt sind. Folglich können die Schüler und Schülerinnen mit einem Abschluss für ein Auslandsstudium ohne jegliche weitere Prüfung zugelassen werden (Datta 2002, S.40f). Man kann im Allgemeinen behaupten, dass die teuren und sehr teuren Privatschulen in der Qualität ungleich besser als die staatlichen Schulen sind. Denn mit mehr Geld kann man sich kleinere Klassen, besser ausgebildete Lehrer/innen, bessere Schulmaterialien, mehr Personal etc. leisten. Eine Segregation der Gesellschaft lässt sich in den meisten Entwicklungsländern am Schulwesen ablesen: gute und teure Privatschulen für Kinder aus wohlhabenden Familien, schlechte und überfüllte staatliche Schulen für die armen Kinder. Laut Watkins besuchen 60 % der Kinder der reichen Familien in Bolivien Privatschulen, hingegen 94 % der Kinder armer Familien gehen zu ungleich schlechteren staatlichen Schulen (Watkins 1999, S. 149). Was die Kosten angeht, müssen Eltern beispielsweise in Peru im Vergleich zu staatlichen Schulen zehnmal mehr Geld für den Besuch ihres Kindes in einer Privatschule aufwenden (ebd.). Andererseits sind die Privatschulen nicht nur privat finanziert. Häufig erhalten sie höhere staatliche finanzielle Unterstützung als öffentliche Schulen, indirekte staatliche Subventionen in Form von Steuernachlässen sind insbesondere in Lateinamerika

üblich (ebd.). Signifikante staatliche finanzielle Unterstützung erhalten Privatschulen in Chile und Indien: 33 % bzw. 32,1 % der jeweils gesamten staatlichen Ausgaben für Schulen im Primar- und Sekundarbereich (OECD/UNESCO 2003, S. 117). Auf die Gründe für die Zunahme der teuren Privatschulen und -hochschulen gehe ich unten näher ein.

Die Misere der öffentlichen Schulen

Für die Vernachlässigung der Bildung im Primarbereich sind meistens die nationalen Regierungen verantwortlich. Die Überschuldung oder andere nationale oder internationale Verpflichtungen sind deshalb als Entschuldigung weniger tauglich. Denn sie haben im Bewusstsein aller Verpflichtungen die Jomtien- und Dakar-Resolutionen unterschrieben und ratifiziert. Mit der Unterzeichnung dieser Abkommen haben sich die Staaten u.a. verpflichtet, bis 2015 für alle Kinder kostenlose Pflichtschulen guter Qualität einzuführen (UNESCO 2003, S. 27). Bislang haben Entwicklungsländer – mit einigen Ausnahmen wie Kuba oder Tansania in der Zeit von Nyerere – in diesem Bereich zu wenig getan. Die UNESCO schätzt die Situation wie folgt ein (2002, S. 52; 65; 96f; 2003, S. 27; 110):¹ - Im Jahr 1999/2000 gab es 115,4 Millionen Kinder, die keine Schule besuchten (out-of-school-children).

- 37 % von den nicht eingeschulten Kindern sind aus Afrika südlich der Sahara, 47 % aus den sog. E-9-Staaten (Ägypten, Bangladesh, Brasilien, VR China, Indien, Indonesien, Mexiko, Nigeria und Pakistan; über 3,3 Milliarden Menschen, mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung, leben in diesen neun Staaten).

- Von 154 Staaten, von denen Daten erhältlich sind, werden 43 Staaten ein, 83 Staaten drei und 28 Staaten alle der bis 2015 zu erreichenden Ziele verfehlen. Für Staaten, in denen drei Viertel der Weltbevölkerung leben, werden alle Dakar-Ziele unerreichbar sein.

- Die Zahl der erwachsenen Analphabeten wird geringfügig abnehmen von 862 Millionen im Jahre 2000 auf 799 Millionen 2015.

- Die Hälfte aller Staaten wird das angestrebte Ziel der Geschlechterparität nicht erreichen.

Ein weiteres Problem ist, dass auch der Schulbesuch in einer staatlichen Schule nicht immer kostenlos ist. Es gibt indirekte und verdeckte Kosten in Form von freiwilligen Abgaben, Kosten für Schuluniform, -bücher oder -materialien. In Kenia und Tansania wird von den Eltern erwartet, dass sie Dienstleistungen erbringen und etwa bei der Errichtung von Schulgebäuden mithelfen.

Nach einer indischen Untersuchung beträgt der Kostenunterschied zwischen staatlichen und privaten Schulen im Grundschulbereich im Durchschnitt zwischen 316 Rs (staatlich) und 940 Rs (privat) pro Schüler und Jahr (PROBE 1999, S.105). Watkins schreibt: „Parents in most countries are not faced with a choice between free government schools and fee-paying schools. Frequently, they face the choice of paying for the public school or paying for private school“ (1999, S. 148).

Die Misere der öffentlichen Schulen zeigt sich auch an

anderen Erscheinungsformen, z.B. dem Schuleschwänzen, das sowohl bei Lehrern und Lehrerinnen als auch bei Schülerinnen und Schülern ein Problem darstellt. Bei einer Untersuchung in Bangladesh waren in keiner (Grund-)Schule an den Besuchstagen des Forscherteams mehr als 64 % der Schüler/innen anwesend (Chowdhury u.a. 1999, S. 27). Ähnliches wird auch aus Indien berichtet. Bei einer Untersuchung in Westbengalen (Indien) hat die Forschergruppe an Besuchstagen in keiner Schule mehr als 51 % der Schüler/innen angetroffen. Die Lehrer/innen bleiben mehr als einen Tag pro Woche fern (gewöhnlich montags oder samstags), und auch wenn sie anwesend sind unterrichten sie nicht die vorgeschriebenen Stunden. 60 % der Eltern sind mit den Lehrern und Lehrerinnen und der Qualität der öffentlichen Schule unzufrieden, 45 % der Schüler/innen nehmen privaten Nachhilfeunterricht (Pratichi 2002, S. 1 – 11). Solange die Situation der öffentlichen Schulen so bleibt, werden immer mehr Haushalte vom Schulsystem ausgeschlossen. In der Regel ist eine Privatschule von guter Qualität nur für Kinder reicher Eltern bezahlbar (Watkins 1999, S. 149).

Hier beginnt die Kommerzialisierung der Bildung. Mit wenigen Ausnahmen ist eine direkte Beteiligung des Auslandskapitals an der Primarbildung nicht auszumachen. Da aber im Zuge der Globalisierung der Konkurrenzkampf härter wird, wird der Zugang zur höheren Schule ohne gute Noten und schwere Aufnahmeprüfungen schwieriger. Die Eltern sehen den Ausweg entweder in teuren Privatschulen oder – wenn diese unerreichbar sind – in Nachhilfeunterricht.²

Trotz der Misere der öffentlichen Schulen stehen paradoxerweise die VR China und Indien im internationalen Vergleich im tertiären Bereich deshalb relativ gut da, weil sie sehr hart selektieren (Datta 2004). China hat schon 1700 v. Chr. eine sehr harte und feine, aus mehreren Stufen bestehende Methode der Selektion eingeführt, um aus Hunderttausenden von Bewerbern einen einzigen auszuwählen. Der auserkoreanische Kandidat hatte damit nur die Berechtigung erworben, später ein Staatsbeamter zu werden (Reagan, S. 73 – 91). Britische Kolonialherren haben in Indien, wenn auch nicht so hart, auf ähnliche Weise ihre Staatsbeamten ausgesucht. Die beiden Länder haben offenbar die Selektionsstruktur in abgemilderter Form beibehalten.

Kommerzialisierung der Bildung

Zwar gibt es auch im Primarbereich teure Privat- bzw. Internatsschulen auf dem indischen Subkontinent (z.B. die English-Medium-Schools, die nur für Kinder der reichen Familien bezahlbar sind). Je höher man aber in die Schulstufe steigt, desto teurer werden die Privatschulen und damit attraktiv als Geldquelle für Investoren.

Nach dem Vorbild von englischen oder schweizerischen Internatsschulen gab es früher vereinzelt Internatsschulen in Indien z.B. in Dehra Dun und Darjeeling, zwei Orte im Himalaya, dort wo die Reichen ihre Sommerresidenzen und Villen haben. Die Zahl der Internatsschulen dieser Art hat – nicht nur auf dem indischen Subkontinent – enorm zugenommen. In Kenia oder Tansania z.B. gibt es Internatsschulen mit allen erdenklichen Sport- und Freizeitmöglichkeiten wie

in Großbritannien auch zum vergleichbaren Preis, monatlich pro Schüler/in £ 3000 (ohne Nebenkosten).³

Unübersichtlich und besorgniserregend ist das Geschäft mit der tertiären Bildung. Während meines Besuchs in Indien Anfang diesen Jahres las ich fast täglich in allen Zeitungen Angebote der Universitäten aus dem Ausland – vornehmlich aus Großbritannien und den USA, vereinzelt auch aus Deutschland. Namhafte Universitäten wie Cambridge oder Oxford, aber auch andere wie Stuart Graduate School of Business, Illinois Institute of Technology bieten Kurse für Bachelor, Master oder Ph.D. Abschlüsse an, meistens in Kooperation mit indischen Instituten (The Times of India, 11.2.04; Outlook, 12.1.04). Die Abschlüsse sind international anerkannt, versprechen die Universitäten. Da die Quote der Arbeitslosen unter den städtischen Akademikern sehr hoch ist – z.B. in Kerala 21 %, in Westbengalen 15 % (Outlook vom 2.2.04, S. 52) – ist ein großer Ansturm auf diese neuen Universitäten zu erwarten. Die Studenten bzw. deren zahlungskräftige Eltern erhoffen sich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt im In- und Ausland. Dies ist ein lukratives Geschäft für beide Teile.

Mit Ausnahme einiger relativ teurer exklusiver Institute sind die Studiengebühren in Indien im Allgemeinen sehr niedrig. Selbst die Studierenden der renommierten postgradualen Jawaharlal Nehru Universität in Neu Delhi zahlen nur Rs 1000 pro Monat einschließlich der Kosten für die Unterbringung in Studentenwohnheimen.⁴ Während meines vierwöchigen Aufenthalts Anfang diesen Jahres gab es landesweit Demonstrationen von Studenten und Studentinnen der Medizinischen Hochschulen, weil die Studienkommission vorgeschlagen hatte, die Studiengebühren von Rs 600 auf Rs 1.200 pro Semester zu erhöhen.

Es gab bereits bisher einige Ausnahmen. So betrogen beispielsweise die Studiengebühren des IIT (Indian Institute of Technologies) Rs 30.000 pro Jahr oder des IIM (Indian Institute of Management) Rs 150.000 pro Jahr. Die Absolventen des IIT oder des IIM gehen zu 50 bis 75 % ins Ausland, und selbst wenn sie im Inland bleiben, übersteigt ein Monatsgehalt die in einem Jahr gezahlten Studiengebühren um ein Vielfaches.

Die neuen ausländischen Universitäten verlangen nun eine Studiengebühr zwischen Rs 30.000 und Rs 50.000 *pro Monat*. Da ein Auslandsstudium viel mehr kostet, sind sie trotz dieser immensen Studiengebühren für die zahlungskräftigen Eltern potenzieller Studenten immer noch attraktiv – vorausgesetzt, dass sich das Studium auszahlt, d.h. zu einer gut bezahlten Stelle im In- oder Ausland verhilft. Die University Grants Commission (UGC), die staatliche Überwachungsstelle der Universitäten, ist zwar sehr besorgt über diese Entwicklung, hat aber keine Handhabe diese zu regulieren oder gar zu verbieten (Agarwal 2003). Nach Zeitungsberichten sollen ab dem 1. April 2004 die ausländischen Universitäten entsprechend der WTO-Regelungen berechtigt sein, Kurse anzubieten. Die UGC wird zwar gebeten, Wege zu suchen, die Qualität der angebotenen Studienangebote festzustellen, weil offenbar unter den Anbietern einige dubiose („substandard“) Universitäten sind (ebd.). Selbst bei einer Feststellung von minderer Qualität wird es aber nach dem Abkommen nicht möglich sein, diese zu verbieten. Wie Barlow und Clarke am



Staatliche Grundschule für Kinder der Ureinwohner/innen in Indien
(Foto: Asit Datta)

Beispiel der privaten Versorgung des Wassers anschaulich beschrieben haben, müsste Indien im Falle einer Klage des ausländischen privaten Anbieters u.a. nachweisen, dass die Regierung Indiens

- alle möglichen Dienstleister, welche die Bildungsqualität verbessern könnten, in Betracht gezogen hat,
- die Auswirkungen ihrer Entscheidungen auf internationale Dienstleister und Märkte genau geprüft hat,
- den ausländischen Anbietern am meisten entgegengekommen ist.

Die Beweislast würde also voll und ganz bei den „beschuldigten“ Ländern liegen, nicht bei der Regierung und den Unternehmen, die die Klage erheben (Barlow/Clarke 2003, S. 211).

Folgen

Das GATS (General Agreement on Trade in Services) ist nur ein Teil der Globalisierung, ein Instrument der WTO, um die Ideologie des freien Marktes durchzusetzen. Das GATS-Abkommen ist gerade für staatliche Dienstleistungen wie Bildung viel verhängnisvoller als für andere Sektoren wie Banken oder Versicherungen. Wie Felber, Staritz und Lichtblau zutreffend beschreiben, kann der im GATS verankerte Grundsatz der völligen Gleichbehandlung in- und ausländischer Anbieter Subventionen an öffentlichen Bildungseinrichtungen deshalb ausschließen, weil die Subventionen als eine Diskriminierung privater Anbieter angesehen werden können (Attac 2003, S. 75). Die Autoren haben zwar die Gefahr für den Bildungssektor durch GATS aus dem Blickwinkel eines Industriestaates beschrieben, diese treffen aber genauso bzw. noch härter für die Länder des Südens zu, weil sie noch weniger technische und finanzielle Möglichkeiten haben, den erforderlichen Nachweis zu erbringen. Die Folgen des GATS für die Bildung nach Meinung von Felber, Staritz und Lichtblau sind u.a.: Qualitätsverlust, Harmonisierung der Bildungssysteme und -inhalte (also Verlust der nationalen und regionalen Eigenheiten), Zweiklassen-Bildungssystem, Privatisierung öffentlicher Schulen und Universitäten, Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre, Verlegung der Bildungskosten auf private Haushalte, Verschlechterung der arbeitsrechtlichen Bedingungen, Verlust demokratischer Mit-

bestimmung und staatlicher Selbstbestimmung (ebd., S. 75ff). Diese Befürchtungen beziehen sich auf Industriestaaten. Die Entwicklungsländer sind aus erwähnten Gründen härter betroffen. Selbst wenn nur die Hälfte dieser Befürchtungen eintreffe, wären die Folgen schlimm genug. Die Erweiterung des GATS auf den Bildungsbereich ist für die Entwicklungsländer deshalb besonders bedrohlich, weil die Privatisierung des Bildungssystems die Segregation noch weiter verschärfen wird. Die Armen werden noch mehr ausgeschlossen. Privatisierung wird nicht mehr auf den tertiären Bereich beschränkt bleiben. Im Übrigen wird eine Privatisierung des Bildungssystems nicht nur die Erreichung der Ziele der UN-Konferenz „Education for all“ (Jomtien 1990) erschweren, sondern auch konkret dem zweiten Ziel (free and compulsory education) widersprechen (UNESCO 2003, S. 27). Auch wird es sehr schwer sein, die Ziele zwei und drei der Millenniums-Entwicklungsziele (Verwirklichung von Primarbildung für alle; Gleichstellung der Frauen) bis 2015 zu verwirklichen (UNDP 2003, S. 1).

Was tun?

Die Attac-Autoren schlagen vor: freier Zugang für alle, bessere Integration, Qualitätssicherung, Vielfalt und nicht Vereinheitlichung, Freiheit von Lehre und Forschung, mehr Demokratie in den Bildungseinrichtungen usw. (Attac 2003, S. 78f). Naomi Klein fordert das Gemeingut zurück; zu den Gemeingütern gehört auch Bildung (in Buchholz u.a. 2002, S. 300ff). An einer anderen Stelle formuliert Klein noch zugespitzt: „What is being designed at the WTO is not rules for trade but a template one-size-fits-all government, a kind of McRule. And it's this template that is under dispute“ (Klein 2002, S. 78). Sie schlägt vor: „Why not build an international architecture founded on principle of transparency, accountability and self-determination, one that frees people instead of liberating capital?“ (ebd., S. 79).

Gibt es Hoffnung? Einerseits fordern verschiedene UN-Organisationen wie UNDP, UNESCO und UNEP bezogen auf ihren jeweiligen Arbeitsbereich Korrekturen. Andererseits formiert sich der zivile Widerstand seit Seattle auch im Norden. Über Welt-Sozialforen von Porto Alegre bis Mumbai 2004 nähern sich die Menschen vom Norden und Süden an und lernen, ihre partikularen Interessen zu bündeln. Ihr gemeinsames Ziel ist es, eine totale Ökonomisierung der Welt, oder wenigstens ‚free flow of capital‘ zu verhindern.

Schon einmal ist es gelungen, eine globale ‚Investitionsfreiheit‘ MAI (das Multilaterale Abkommen über Investition) durch den weltweiten zivilen Widerstand mit Hilfe der Regierungen von Kanada und Frankreich zu verhindern. Vielleicht gelingt es wieder, Bildung und andere Gemeingüter vor der Vereinnahmung durch die WTO zu retten.

Anmerkungen

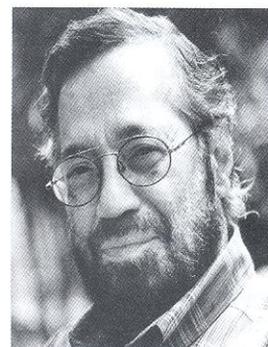
- 1 In einem anderen Zusammenhang bin ich näher auf Fragen der finanziellen Zuwendung pro Schüler und Jahr, Lehrergehälter, Klassengröße, Lehrer-Schüler-Verhältnis und Schulerfolg eingegangen (Datta 2004).
- 2 Dieser ist aber für Eltern mit geringem Einkommen auch sehr teuer.
- 3 Wie staatliche Sekundarschulen jetzt kommerzialisiert werden und mit welcher Methode die privaten Sekundarschulen als gewinnbringenden

des Geschäft, fast ohne Risiko und Konkurrenz betrieben werden, habe ich an anderer Stelle beschrieben (Datta 2002).

4 1 US \$= Rs 45; 1 EUR= Rs 54; Stand Juni 2004.

Literatur

- Agarwal, Damodar:** Economics of Education; veröffentlicht unter: www.thestatesman.net/page.news.php?ussr=1&clid=22, 30.12.03.
- Attac (Hg):** Die geheimen Spielregeln des Welthandels. Wien 2003.
- Barlow, Maude/Clarke, Tony:** Blaues Gold. Das globale Geschäft mit dem Wasser. München 2003.
- Beck, Ulrich:** Was ist Globalisierung? Frankfurt/M. 1997.
- Buchholz, Christine/Karrass, Anne/Nachtwey, Oliver/Schmidt, Ingo:** Unsere Welt ist keine Ware. Handbuch für Globalisierungskritiker. Köln 2002.
- Chowdhury, A. Mushtaque R./Choudhury, Rasheda K./Nath, Samir R.:** Hope not Complacency. State of Primary Education in Bangladesh. Dhaka 1999.
- Clark, John:** Worlds Apart. Civil Society and the Battle for Ethical Globalization. London 2003.
- Datta, Asit:** Zweigeteilte Bildung. In: epd-Entwicklungspolitik (2000) 17/18, S. 28 – 30.
- Datta, Asit:** Bildung für Alle – Bildung als Ware. In: Tertium Comparationis (2002) 1, S. 36 – 43.
- Datta, Asit:** Bildungsvergleich im Nord-Süd-Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2004) 1, S. 13 – 15.
- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor:** Grundbildung für Alle! Grundbildung für Alle? In: Gabgue, Tina u.a.: Bildung, Ausbildung und Weiterbildung in Afrika und Asien. AASF-Jahrbuch. Frankfurt/M. 1999, S. 1 – 28.
- Klein, Naomi:** Fences and Windows. New Delhi 2002.
- Lang, Tim/Hines, Colin:** The new protectionism. London 1993.
- Lang-Wojtasik, Gregor:** Bildung für alle! Bildung für alle? – Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Hamburg 2001.
- Martin, Hans-Peter/Schumann, Harald:** Die Globalisierungsfälle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996.
- OECD/UNESCO (Hg):** Investing in Education. Paris 2000.
- OECD/UNESCO (Hg):** Financing Education. Investments and Returns. Paris 2003.
- PRATICHI (Hg):** The Praticchi Education Report. Introduction by Amartya Sen. New Delhi 2002.
- PROBE (Hg):** Public Report on Basic Education in India. New Delhi 1999.
- Reagan, Timothy:** Non-Western Educational Traditions. Mahwah/ New Jersey 1996.
- Stiglitz, Joseph:** Die Schatten der Globalisierung. Berlin 2002.
- UNDP (Hg):** Bericht über menschliche Entwicklung. Bonn 1997 bis 2002; Berlin 2003.
- UNDP u.a. (Hg):** Making Global Trade Work for People. London 2003.
- UNESCO:** EFA Global Monitoring Report. Education for All. Is the world on track? Paris 2002
- UNESCO:** EFA Global Monitoring Report. Gender and Education for All. The leap to equality. Paris 2003.
- Watkins, Kevin:** Education now. Break Break the Cycle of Poverty. Oxford 1999.
- WTO (Hg):** Welthandelsorganisation. WTO-Übereinkommen. GATT 1947/1994. SPS. TBT. GATS. TRIPS. Streitbeilegung. München 2000.



Dr. Asit Datta, geb. 1937 in Indien, Prof. em., Mitgründer und Vorsitzender (1985 – 2002) der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.

EDUCAZIONE GATSATA

Abstract: The article presents the activities and protests of Italian teachers against GATS.

Compared to other European countries, it took longer for Italian NGOs, trade unions and educational associations to realise the growing power and menace of the World Trade Organisation (WTO) in promoting the liberalisation of trade in the education sector through the General Agreement on Trade in Services (GATS) and the re-conceptualisation of education as services that, like other commodities, can be exchanged as mobile private economic goods globally worth trillions of euro's in the world marketplace.

As a matter of fact the lessons in this field came from the students. They often adopted a creative approach. In March 2003 people were asked to pay for a ticket to enter Italian universities and secondary schools; once inside buildings it was possible to spot that everything had been priced, with tags hanging from books and furniture. In Piazza Maggiore, the heart of Bologna, the water pouring from the fountain was sold as „acqua gatsata“ (a word game, as „gatsy water“ sounds in Italian like „sparkling water“). In Milan, the front wall of the „Virgilio“ secondary school had the words „Not in my name, not with my brain“ painted in big characters, linking the struggle against the WTO with the struggle against war. In Naples the student movement took the same approach and actively demonstrated in front of the NATO base in the nearby Bagnoli. Southern Italy proved to be the most active Italian region with demonstrations taking the streets of smaller and bigger cities such as Bari, Salerno, Amalfi, Sorrento and Caserta.

These initiatives by the student movement were the outcome of a long process and structural involvement with the World Social Forum events. The main trade unions, on the contrary, just seemed to be starting to realise what type of impact was to be expected on the education sector as a result of enhanced GATS agreements in Cancun in September 2003. One possible explanation is the uncritical position of centre-left Italian governments vis-à-vis the position of the European Union within the WTO in the period 1996–2001. The three main Italian trade union umbrella organisations – CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro), CISL (Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori), UIL (Unione Italiana del Lavoro) were comparably uncritical of the Italian governments position. In addition, they were quite supportive of the structural reform of the formal education system promoted by the same governments. The turning point was 2001 which

brought a new centre-right government and three hundred thousand people taking to the streets of Genoa to demonstrate against the G8 role and decisions in July. The main trade union (left oriented) umbrella organisation, CGIL was forced to take sides with the Genoa demonstrators and had its share of responsibility concerning the programme of the first European Social Forum which was held in Florence in November 2002 and resulted in the explicit participation of CGIL representatives in the next World Social Forums. This in turn brought CGIL side by side with other European trade unions such as France's FSU (Fédération Syndicale Unitaire), governments such as the Francophone Belgian government and civil society associations such as ATTAC that were all very critical of any further GATS agreement concerning public services and especially water, health, and education.

By March 2003 CGIL was participating in the anti-GATS campaign („This World is not for Sale“) and it was promoting a national seminar addressing the risks connected with the liberalisation of the education sector. National CGIL leader Titti Di Salvo, Susan George, ATTAC vice-president, and Arhlem Desir, MEP (Member of European Parliament), were voicing concerns about the way European Commissioner Pascal Lamy was conducting the WTO negotiations without proper consultation and sharing of information with the European and Member States parliamentary assemblies he claimed to be representing. CGIL education sector secretary general Enrico Panini launched the proposal to include education for all as a fundamental right in the European Convention and joined ten educational associations and grassroots unions in organising in Rome the first national demonstration in a long time to defend public education.

As it turned out, the national demonstrations launched to defend public education turned later into more general events: to protest against the war in Iraq in April 2003 and to protest



Protest gegen das GATS in Österreich (Foto: Aktion Kritischer SchülerInnen)

Porträt Porträt



Aktivitäten gegen das GATS in Österreich (Foto: ATTAC Österreich)

against the government socio-economical measures in May 2004. Nonetheless, the involvement in the preparation of such demonstrations got CGIL into a serious dialogue with associations and grassroots unions that had been critical of both the present centre-right government and (unlike CGIL) the previous centre-left government. Thanks to this more radical stand CGIL was able to improve its membership figures and to spark a debate about the core privatisation issues within (Catholic) CISL trade union umbrella organisation. What made CGIL change its mind? On one side CGIL had been reluctant to get involved in regional referenda concerning the new regional laws (for example in regions such as Friuli Venezia Giulia, Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Liguria, Puglia) providing public subsidies (vouchers) to private schools. These regional laws had been sparked by a 2000 National Law by a centre-left government that indicated an approach to the education sector more inclined to privatisation trends along with the British model promoted by New Labour. With the Catholic Church clearly involved in boycotting the referendum, as it would have endangered subsidies to its own schools, it was clear that in the absence of a national campaign the 6 October 2002 Veneto referendum and the 27 April 2003 Liguria referendum to abrogate the vouchers law were bound to attract far less voters than the minimum required quorum of 50 plus one per cent.

At the same time it had become evident that the new centre-right government considered its own education reform law as one of its most representative projects and it succeeded in getting it approved by the Italian Chamber of Senators as law 53 on 28 March 2003 with 142 votes in favour, 101 against and 2 abstentions. This reform implied no consultation with the education sector and very limited parliamentary debate. In addition it presents a text rich in contradictions and clearly limiting the public education offer run by the State especially in the first eight years of the school system, the part of the Italian formal education system scoring relatively well in inter-

national assessment studies and surveys. Imitating a well established tradition of Latin American reforms, the new Italian education law further centralises and quantifies evaluation standards while it de-centralises costs and fund-raising, leaving local educational authorities with a shortage in teaching and non teaching personnel.

Suddenly a relevant group of Italian teachers and parents associations were ready to link the GATS issues with the reform being implemented in Italy and to oppose both. The 2004 – 2005 school year will tell whether their efforts and CGIL guidelines on how to resist the educational reform will have a serious impact and are keeping the debate alive. In a region such as Emilia Romagna this new spirit met with a centre-left government determined to combine the recent

legislative space opened by the national federalist reform with the will to produce an educational counter-reform. The result is the 17 March 2003 regional education law containing a set of measures that are clearly in conflict with the new national education law. To mention but one, while the national law asks pupils to choose their secondary school curriculum when they are thirteen and clearly distinguishes between vocational training and other university oriented secondary schools, the Emilia Romagna education law structures the first two years of secondary school as a common general introduction to secondary education, therefore postponing pupils' choice about their future until they are fifteen. Curiously enough, unlike other teachers and grassroots associations, so far neither CGIL nor Emilia Romagna region have tackled the issue of TRIPS and their impact on education along with the GATS issues and therefore are still making use of proprietary software for educational activities, failing to link the free software issue to the wider critique to the public investment criteria. Nonetheless CGIL regional groups such as the Tuscany one and local educational associations (they recently held a series of conferences in Parma, Emilia Romagna) are actively experimenting with free software and slowly building a more structured critique to the WTO system. Too slowly?

Alessio Surian, born 1964, is conducting research about intercultural competence at the Faculty of Education, University of Padova. He is the coordinator of the pool of trainers and international projects of the Centro Educazione alla Mondialità/Global Education Centre (Brescia, Italy). He is a member of the Council of Europe pool of trainers and the co-author of „Compass“, a Council of Europe human rights education manual.



Kampagne Globales Lernen in der beruflichen Bildung

Das Globale Lernen weist im Bereich der beruflichen Bildung quantitative und qualitative Defizite auf (Scheunpflug, Annette u. a.: „Eine Welt in beruflichen Schulen – Bestandaufnahme und Perspektiven entwicklungsbezogenen Lernens“. Forschungsberichte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – BMZ, Bonn 1994). Was ist seitdem passiert und warum jetzt eine Kampagne?

Auch wenn eine Bilanz der letzten zehn Jahre nicht besonders positiv ausfällt, kann man jedoch auf folgende ermutigende Entwicklungen hinweisen:

- Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat einen Schwerpunkt „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ gebildet. In diesem Rahmen und als Vorbereitung eines Aktionsprogramms wurden Akteurskonferenzen und Studien durchgeführt, u. a. zum Thema Globales Lernen. Über die Durchführung eines Modellversuches für diesen Bereich wird z. Z. im BMBF entschieden.

- Das BLK Programm 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat zwischen 1999 und 2004 zusammen mit einigen Berufsschulen Projekte mit Elementen des Globalen Lernens wie z. B. dem fairen Handel realisiert. Jetzt gilt es, diese guten Beispiele zu verbreiten, auch wenn berufliche Schulen in der Transfer-Phase dieses Programms, die gerade begonnen hat und bis 2008 durchgeführt wird, nicht vorgesehen sind.

- Das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum e. V. (EPIZ) arbeitet seit 1998 mit beruflichen Schulen und Betrieben zusammen und hat berufsfeldbezogene Unterrichtseinheiten und entsprechende Materialien entwickelt und erprobt, z. B. für die Bereiche Holzbearbeitung, Textil oder Tourismus.

Nachdem die UNO die Dekade für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufen hat und der Bundestag in diesem Zusammenhang einen nationalen Plan verabschiedet hat, geht es darum, Kräfte zu bündeln und zukünftige Aktivitäten im Bereich der beruflichen Bildung anzuregen und zu planen. Mit diesem Ziel hat das EPIZ Anfang 2004 die Kampagne „Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ ins Leben gerufen. Die Kampagne wird vom BMZ finanziert und in Zusammenarbeit mit dem BIBB und dem neu gegründeten Arbeitskreis „Globales Lernen in

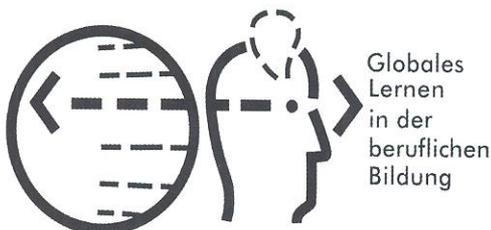
der beruflichen Bildung“ durchgeführt. Im Juni fand ein erster Workshop statt, bei dem Vertreterinnen und Vertreter der Verwaltung, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der NRO und verschiedener Berufsschulen ins Gespräch kamen und einige Praxisbeispiele und Ideen vorstellten. Am 26. und 27. November 2004 findet in Berlin eine Fachtagung statt, in der die Ergebnisse der Kampagne präsentiert werden. Bis dahin werden bundesweit weitere „good practice – Beispiele“ aus dem schulischen oder betrieblichen Bereich, Materialhinweise und interessante Ideen gesammelt, die in der Internetseite der Kampagne (www.EPIZ-Berlin.de) und in einer CD-ROM zusammengefasst werden. Wer einen möglichen Beitrag hat oder an einer Mitarbeit interessiert ist, melde sich bei epiz-kampagne@t-online.de

*Pamela Jäger/Maria Rosa Zapata
(www.epiz-kampagne.de)*

Nachhaltigkeit lernen

Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 2014)

Auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg hat die Vollversammlung der Vereinten Nationen am 20. Dezember 2002 die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Education for sustainable Development) ausgerufen. Die UNESCO wurde mit der Koordination beauftragt. Auf ihrer Generalkonferenz im Herbst 2003 wird sie entsprechende Beschlüsse fassen. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat dazu auf ihrer Hauptversammlung am 11. Juli in Hamburg folgende „Hamburger Erklärung“ verabschiedet: Die Deutsche UNESCO-Kommission begrüßt den Beschluss der UN-Vollversammlung, eine Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen. Damit wird die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für eine umfassende Nachhaltigkeitspolitik hervorgehoben. Die Orientierung der Kultur- und Bildungsinstitutionen und der Bildungsinhalte auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung ist eine grenzüberschreitende, weltweite Gemeinschaftsaufgabe, für die Erfahrungen und Ideen aus allen Ländern zusammengetragen werden müssen. Dabei geht es nicht nur um Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Forschungsinstitute: Lernorte sind auch Kindergärten, Vereine, Betriebe, Familien. Es bedarf der Veränderung von Einstellungen, Denkstilen und Verhaltensweisen der gesamten Bevölkerung. Besonders die Industriegesellschaften sind aufgerufen, nachhaltige Wirtschaftsweisen und neue Konsummuster zu entwickeln. Dabei müssen die Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Prozessen beachtet werden. Ziel ist ein Generationenvertrag, in dem die heute lebenden Menschen sich verpflichten, bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse



BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

die Erhaltung gleicher Optionen für künftige Generationen zu berücksichtigen.

Die Deutsche UNESCO-Kommission fordert alle Verantwortlichen in Bund, Ländern und Gemeinden sowie interessierte Institutionen der Wirtschaft, Einrichtungen von Forschung und Lehre und der Zivilgesellschaft auf, sich zu einer „Allianz Nachhaltigkeit lernen“ zusammenzufinden, um einen gemeinsamen Aktionsplan für die Dekade zu entwickeln und Programme und Koordinationsmechanismen für dessen Umsetzung zu schaffen.

Die Deutsche UNESCO-Kommission empfiehlt folgende Maßnahmen für einen Aktionsplan:

1. Bestehende Netzwerke wie die UNESCO-Projektschulen, die europäischen Umweltschulen oder die BLK 21 Schulen, sollten intensiv für den Transfer von Innovationen genutzt werden und entsprechende Förderung erhalten. Die bisher erprobten Projekte sollten ausgeweitet und in die Unterrichtspraxis der einzelnen Schulstufen integriert werden.

2. Lehrbücher, Curricula und Prüfungskriterien müssen im Licht der Agenda-21-Ziele überarbeitet werden. Naturwissenschaftliche Kenntnisse, interkulturelle Kompetenz und die Entwicklung umfassender Gestaltungsfähigkeiten sind dabei ebenso wichtig wie die Vermittlung nachhaltiger Konsumgewohnheiten. Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert einen interdisziplinären, handlungsorientierten Unterricht, innovative Konzepte und fächerintegrierende Unterrichtsmaterialien (z.B. Agenda 21-Boxen). Insbesondere Kindergärten und Grundschulen benötigen fachkundige Begleitung und geeignete Materialien.

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert Lehrer, Erzieher, Ausbilder und eine Vielzahl von Multiplikatoren. Bestehende Ausbildungsdefizite sollten identifiziert und ausgeglichen werden.

4. Die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung sollte nach dem Beispiel der „Lernenden Regionen“ in Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen zur Umsetzung der Agenda-21 und nichtstaatlichen Organisationen, Vereinen, Stiftungen und Bürgerinitiativen sowie Museen, kulturellen Einrichtungen, Künstlern, Medien und Bildungsdienstleistern entwickelt werden. Netzwerke wie Umweltzentren, entwicklungspolitische Organisationen, UNESCO-Biosphärenreservate und Welterbestätten sind hervorragend geeignet, das Nachhaltigkeitslernen durch innovative Projekte voranzutreiben.

5. Zusammenarbeit mit der Wirtschaft ist eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beispiele sind Partnerschaften zwischen Schulen und Betrieben, die Organisation von Schülerfirmen und der Abschluss von betriebsinternen Agenda-21-Vereinbarungen. Die Revision beruflicher Bildungsgänge im Lichte der Agenda-21-Prinzipien sollte über das Internationale Zentrum für Berufsbildung der UNESCO (UNEVOC) in Bonn in internationalem Rahmen erörtert werden. Dabei kann UNEVOC aufbauen auf den Ergebnissen und Beschlüssen der Internationalen Konferenz für Berufliche Bildung in Seoul 1999.

6. Die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Studie „UNI 21- Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwick-

lung“ sollte genutzt werden, die deutschen Hochschulen zu einer Selbstverpflichtung auf das Leitbild der Agenda-21 zu bewegen. Dazu gehört eine die Nachhaltigkeitsdimensionen integrierende Forschung und Lehre.

7. Bildungseinrichtungen sollten ermutigt werden, das Management der eigenen Institution nach Nachhaltigkeitskriterien zu organisieren. Initiativen und Gruppen, Vereine und NROs sollen ermutigt werden, beispielhafte „Leuchttürme der Nachhaltigkeit“ zu schaffen.

8. Für eine nationale „Allianz Nachhaltigkeit lernen“ sind Strukturen und Arbeitsformen zu schaffen. Dazu gehören ein nationales Komitee mit einem Sekretariat, das die Dekadenprojekte koordiniert, die verschiedenen Akteure zu einem „Runden Tisch“ zusammenführt und den Aktionsplan verabschiedet; ein Berichtsverfahren, das ein regelmäßiges Monitoring der Dekade ermöglicht; die Gründung eines informellen Kreises von Persönlichkeiten, die die Ziele der Dekade unterstützen und öffentlich für sie eintreten. Eine netzgestützte Plattform für den Informations- und Erfahrungsaustausch während der Dekade ist einzurichten.

9. Staatliche Forschungsförderung soll Nachhaltigkeitsziele wirkungsvoll unterstützen. Abstimmung und Vernetzung der Forschungs- und Technologieprogramme des Bundes und der Länder sollen verbessert werden.

10. Die Forschung zum Thema „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ist zu intensivieren.

Die Deutsche UNESCO-Kommission wird aktiv an dieser Gemeinschaftsaufgabe mitwirken und die gesammelten Erfahrungen im Rahmen der UNESCO international vermitteln.

Mit der Festlegung von Jahresthemen sollte die UNESCO Anreize zur Mitwirkung von Staat und Zivilgesellschaft aller Mitgliedstaaten geben und weltweit für eine Neuorientierung von Bildung auf das Ziel „Nachhaltigkeit Lernen“ werben. Die Deutsche UNESCO-Kommission schlägt der UNESCO daher folgende zehn Themen als mögliche *Jahresthemen* für die Dekade vor: Konsumverhalten und nachhaltiges Wirtschaften, Kulturelle Vielfalt, Gesundheit und Lebensqualität, Wasser- und Energieversorgung, Biosphärenreservate als Lernorte, Welterbestätten als Lernorte, Nachhaltigkeitslernen in der Wissensgesellschaft, Bürgerbeteiligung und „good governance“, Armutsbekämpfung durch nachhaltige Entwicklungsprojekte, Gerechtigkeit zwischen den Generationen: Menschenrechte und ethische Orientierung

Bezugnehmend auf die Resolution „Die Ergebnisse des Weltgipfels von Johannesburg“ der 62. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission in Nürnberg vom 8. November 2002, schlägt die Deutsche UNESCO-Kommission der Bundesregierung vor, in den zwischenstaatlichen Gremien der UNESCO darauf hinzuwirken, dass die UNESCO zur Umsetzung der Ergebnisse des Weltgipfels von Johannesburg in alle Programme Perspektiven der Nachhaltigkeit aufnimmt. Dafür sollen innovative Projekte in Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation fachübergreifend entwickelt werden. Die Deutsche UNESCO-Kommission bittet die Bundesregierung, eigene deutsche Beiträge zur geplanten UNO-

Weltdekade zur Bildung für Nachhaltigkeit (2005 bis 2014) vorzubereiten. Die UNESCO soll beauftragt werden, eine internationale Empfehlung zum Thema „Nachhaltige Entwicklung lernen“ auszuarbeiten.

(UNESCO/red.)

Arbeiten und Lernen

Ein kanadischer Forschungsverbund geht neue Wege

Es ist auch in Deutschland keineswegs außergewöhnlich, dass Gewerkschaften und Wissenschaft kooperieren. Gerade auch im Bereich der beruflichen Bildung ist die Zusammenarbeit erprobt. Dennoch ist es für unsere Verhältnisse eher ungewöhnlich, was zurzeit im Rahmen eines größeren Forschungsvorhabens zum Thema Arbeiten und Lernen in Kanada geschieht. Nicht nur deswegen könnten die dortigen Ansätze für die deutsche Diskussion wichtige Impulse liefern. Die kanadischen Forschungsaktivitäten sind inhaltlich mit verschiedenen deutschen Debatten verknüpft, ohne dass von unserer Seite bisher auf deren Ergebnisse in größerem Maße Bezug genommen wird. Dabei gibt es durchaus anschlussfähige Debatten über das Lernen in der Arbeit, in Betrieben der Informationstechnologie, im sozialen Umfeld oder dem Ehrenamt.

Am "Ontario Institute for Studies in Education" (OISE) wird seit langem zum informellen Lernen in verschiedenen Kontexten gearbeitet. Vor etwa zwei Jahren wurde nun damit begonnen, intensiver als bisher über das Lernen in der Arbeit bzw. arbeitsrelevantes Lernen in anderen Kontexten zu forschen. Das "Centre for the Study of Education and Work" am OISE, an dem insgesamt dreizehn entsprechende Projekte angesiedelt sind, bringt dabei Wissenschaft und Praxis zusammen. Universität, Gewerkschaften und Vertreter von Gemeindeinitiativen sitzen in den Steuerungsgremien des Zentrums, das die Projekte trägt. Viele der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verfügen überdies über eine langjährige Verbundenheit zu den Gewerkschaften. Ziel ist es, Forschungs- und Bildungsprogramme zu entwickeln, die Lernen und Arbeiten sowohl auf der Ebene „traditioneller“ Industriearbeit, als auch etwa im Bereich neuer Medien, Banken, Forschungsabteilungen von Unternehmen oder unbezahlter und freiwilliger Arbeit zusammenbringen. Die Aktivitäten des Zentrums insgesamt sollen dabei ausdrücklich zur Stärkung der Position arbeitender Menschen und gewerkschaftlicher Strukturen beitragen. Aus der Forschungs- und Bildungsarbeit heraus sollen politische Initiativen entwickelt werden.

Der aktuelle Projektzusammenhang ist über einen Forschungszeitraum von vier Jahren angelegt. Mitte Juni trafen sich die etwa 60 WissenschaftlerInnen (ProfessorInnen, Wiss. Mitarbeit., Promotionsstip.) der verschiedenen Teilprojekte zur Diskussion und Evaluation des Halbzeitstandes der Projekte. Unter dem übergreifenden Titel „The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National

and Case Study Perspectives“ (<http://wall.oise.utoronto.ca/>) werden zwölf spezifischere Untersuchungen durchgeführt, denen eine zentrale Studie über Veränderungen von Arbeit und Lebenslangem Lernen im Rahmen sich verändernder ökonomischer Strukturen zugrunde liegt. Wie gestaltet sich Lernen in einer Zeit, in der Arbeits- und Lebenswelt oftmals nicht mehr so klar abzugrenzen sind, wie dies in früheren Zeiten zumeist der Fall war? Wie verhält es sich mit dem Leben und Lernen von Menschen, die aus den neueren Entwicklungen ausgegrenzt sind? Wie nähert man sich deren Lebens- und Lernwelten, ohne sie für die Mainstream-Ökonomie zu „kolonisieren“? Gleichzeitig geht es aber auch um ökonomische Bezüge, um Zugänge zu Arbeit und sozialer Perspektive. Diese in sich vielfach widersprüchlichen Realitäten werden von dem Forschungszusammenhang exemplarisch abgebildet. Zugrunde liegen reichhaltige Forschungserfahrungen und –ergebnisse des bisherigen Projektzusammenhangs „New Approaches to Lifelong Learning“, der von 1996 - 2001 die Arbeit bestimmte (Ergebnisse und Debatten: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/>).

Die zentrale Studie geht auf der Grundlage von 8000 Interviews unter Einbeziehung von Genderfragen und möglicherweise diskriminierenden Faktoren (Herkunft/Rassismus, Behinderte) Fragen der Beschäftigungsbedingungen nach, wie beispielsweise nach technologischen Veränderungen und ihren Folgen, nach der Anzahl der Jobs der letzten fünf Jahre, der Umgestaltungen des Arbeitsumfeldes und damit verbundener Bildungs- und Ausbildungsfragen. Die ersten, zur Halbzeit der Arbeiten noch wenig interpretierten Ergebnisse der Studie zeigen u.a., dass Kanada insgesamt einen hohen Stand allgemeiner Bildung erreicht hat. Die Studie zeigt noch weiter zu hinterfragende Tendenzen, wonach dieser Bildungsgrad nicht zwangsläufig auch zu mehr Beschäftigung für die gut ausgebildeten Menschen führt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass eine große Zahl vor relativ kurzer Zeit eingewanderter Menschen zwar einen hohen Grad an formaler Bildung mitbringt, was Einfluss auf entsprechende Zahlen des allgemeinen Bildungsstandes haben dürfte, diese Menschen aber oftmals keineswegs adäquat beschäftigt sind. So sind zwischen 1991 und 2000 zwei Millionen Menschen eingewandert (Kanada hat 30 Mio. Einwohner!), von denen 40% einen Universitätsabschluss mitbringen (Gesamtbevölkerung, selbe Altersspanne: 23%) (Shragge et al 2004). Die Studie zeigt auch, um ein weiteres Ergebnis aus dem umfangreichen Datenmaterial herauszugreifen, dass informelles Lernen in einer Gesellschaft mit einer insgesamt sehr marktgesteuerten beruflichen Bildung, einen hohen Stellenwert hat. Nach Selbsteinschätzung verbringen weniger formal qualifizierte Arbeitnehmer fünfzehn Wochenstunden mit informellem Lernen, das sich auf Arbeit bezieht und höher qualifizierte Erwachsene etwa dreizehn Stunden. Dies sind Zahlen, die auch durch frühere kanadische Untersuchungen belegt sind (Overwien 2004).

Die Einzelstudien des Projektzusammenhangs decken ein weites Feld ab, das exemplarisch erschlossen wird. So geht eine der Untersuchungen der Frage nach, wie Migranten die Eingliederung in den kanadischen Arbeitsmarkt bewältigen,

wie sie mit Ausgrenzung und sozialen Problemen umgehen und welche Widerstandsstrategien sie entwickeln. Eine weitere Studie setzt an einer ganz anderen Realität an und thematisiert das informelle Lernen in Forschungsabteilungen pharmazeutischer und biotechnologischer Unternehmen, ein Gebiet in das anfangs nicht ganz einfach hineinzukommen war. Dies gilt ebenso für eine Untersuchung, die sich mit dem informellen Lernen von behinderten Angestellten einer Bank befasst, die zwar in größerer Zahl beschäftigt werden, jedoch abseits des öffentlichen Betriebes. Die z. T. verschlungenen (Lern-)Wege und Zugänge von Frauen in Tätigkeiten innerhalb der Informationstechnologiebranche sind Gegenstand einer weiteren Untersuchung. Eine andere Arbeit setzt im Rahmen von Befragungen über unbezahlte Hausarbeit sehr grundsätzlich am (soziologischen) Arbeitsbegriff an und dies mit sehr unterschiedlichen Resultaten innerhalb interkulturell verschiedener Einwandergruppen, wie erste Ergebnisse zeigen. Das sehr auf Kommunikation bezogene informelle Lernen in einer Hausbaukooperative ist Inhalt einer weiteren Untersuchung. Ungewöhnlich ist auch ein Ansatz, der auf Lehrerinnen und Lehrer zielt und dessen informelles, auf ihre Arbeit bezogenes Lernen zum Untersuchungsgegenstand macht. Wie lernende Arbeitnehmer mit einem Dequalifizierungsprozess umgehen zeigt eine weitere Arbeit: Sozialarbeiter werden im Rahmen von Sparmaßnahmen der Behörden einer kanadischen Provinz in Zukunft nicht mehr den direkten Kontakt mit den Klienten suchen, sondern verarbeiten von diesen gelieferte Daten im Rahmen eines neuen EDV-Systems. Den Befragten ist sehr bewusst, dass dieser Wandel ihre berufliche Identität auf den Kopf stellt, sie sind dennoch der Situation ausgesetzt, die zugrunde liegenden politischen Entscheidungen lernend umsetzen zu müssen. Eine weitere Studie schließlich thematisiert die Arbeitsbedingungen von Menschen, die im Niedriglohnsektor in besonders unsicheren Beschäftigungsfeldern arbeiten. Formelle und informelle Elemente gewerkschaftlicher Bildung stehen im Mittelpunkt einer Arbeit, die im Rahmen des "Canadian Labour Congress" Fragen von Gleichheit und "Diversity" verfolgt. Die kanadischen Gewerkschaften sind in der Bildungslandschaft des Landes auch einer der wichtigen Träger arbeitsbezogener Bildung. Die Frage, welche Rolle dabei die angesprochenen Themenstellungen spielen, wird kritisch untersucht.

Wie verhalten sich nun Ergebnisse aus Kanada über selbstgesteuertes, informelles Lernen zu deutschen Debatten über berufliche Bildung und Erwachsenenbildung? Im Rahmen einer Diskussion mit kanadischen Wissenschaftlern und Gewerkschaftlern über die derzeitigen Debatten in Deutschland ergab sich eine interessante Perspektive. Aus kanadischer Sicht ist etwa das „duale System“ beruflicher Bildung eine interessante Verbindung formalen und informellen Lernens, die gleichzeitig institutionell abgesichert ist und die Mitsprache auch der Arbeitnehmerseite ermöglicht. Viele der anderen Aspekte eines ebenfalls arbeitsbezogenen Lernens gleichen sich zwischen den Ländern durchaus, angesichts zunehmend diffuser Grenzen zwischen bezahlter Arbeit und Aktivitäten in der Freizeit und insbesondere des technologi-

schen Wandels. Die größere kanadische Wertschätzung eines arbeitsbezogenen Lernens, das flexibel und Problembezogen erfolgt und unterstützt werden sollte, könnte durchaus Beispielgebend für deutsche Ansätze und Überlegungen sein. Unterschiedliche, aber nicht völlig von einander entfernte theoretische Grundlagen deutscher und kanadischer Forschung im Themenbereich, ergeben ein interessantes und konstruktives Spannungsverhältnis für gemeinsame Forschung.

Literatur

Shrage, Eric/Jordan, Steve/Hanley, Jill/Posner, Lauren/Luciano, Marco/Baltodano, Charlotte: Learning to Resist-Immigrant Workers Experiences "...anyone can do this job, so you don't respect me, I don't respect you...". Project Report: Immigrant Workers: Learning to Labour in Canada: Rights and Organizing Strategies. Toronto: OISE (unveröffentlichtes Dokument) May, 2004

Overwien, Bernd: Informelles Lernen in der internationalen Diskussion – kritische Ansätze und Perspektiven. In: Dehnpostel, P.; Gonon, P. (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 43-57.

Overwien, Bernd: Informelles Lernen. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung. Opladen 2004 (im Erscheinen).

Bernd Overwien

(Leiter der Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation an der TU Berlin und seit 2003 Mitglied des 'International Advisory Board' des 'Work and Lifelong Learning Research Network' am Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto)

Die Welt vom Kopf auf die Füße stellen

Begegnungen mit der südafrikanischen Kinderbewegung in Deutschland

Auf Einladung der Hilfsorganisation medico international reisten neun Jugendliche und zwei Erwachsene aus der südafrikanischen Kinderbewegung im Mai durch Deutschland. Die Gruppe traf in neun Städten zahlreiche Jugendliche in Schulen und Organisationen.

Kayelitsha meets Gallus

Die Rundreise durch Deutschland begann mit aufgeregten Diskussionen an den verschiedenen Standorten der Kinderbewegung. Aus Kapstadts Townships Kayelitsha und Mitchell's Plain, aus den Provinzen Gauteng und Eastern Cape wurden schließlich Delegierte für die große Tour von den Kindern ausgewählt: sechs Mädchen, drei Jungen, von 13 bis 22 Jahren, aus den verschiedenen Arbeitsbereichen der Bewegung.

Einige der Teilnehmer/innen hatten zuvor ihre Stadt noch nicht verlassen. Sie leben überwiegend wie schon zur Zeit der

Apartheid in den Townships, die weiterhin fast ausschließlich von Schwarzen bewohnt sind. Statt der Hautfarbe zwingt sie die Armut, dort zu leben – und die Armut ist in Südafrika weiterhin vor allem schwarz. Für viele ein hartes Leben, ohne intakte Familien und positive Lebensperspektiven.

Die Paul-Hindemith-Gesamtschule im Frankfurter Gallus steht mitten in einem sozialen Brennpunktviertel. Viele der Jugendlichen, die hier täglich lernen, haben kaum Chancen auf einen Abschluss, geschweige denn eine Ausbildungsstelle. Sie kennen beengte Wohnverhältnisse, erfahren häufig Gewalt und Vandalismus.

Das Schulenglisch der meisten Jugendlichen reicht nicht weit – und das Geld zu Hause auch nicht, um die Sprache im Ausland zu erproben. Doch wenn es darauf ankommt, ist alles anders. So am 28. April, als früh zur ersten Stunde vier jugendliche Gäste aus der südafrikanischen Kinderbewegung in den Räumen der Schulsozialarbeit eintreffen.

Erwartet wurden sie von acht Streitschlichtern der Schule, Schülern und Schülerinnen der neunten und zehnten Klassen, die eine einjährige Mediations-Ausbildung durchlaufen haben und auf dem Schulhof helfen, Konflikte zu lösen. Sie hatten ein internationales Frühstücksbuffet entsprechend

zu machen, statt zu strafen. Viele Jugendliche schlagen, weil sie zu Hause Gewalt erleben, weil sie täglich hungrig in die Schule kommen und nicht weiterwissen oder weil ihre Clique sie dazu bringt. Die Anti-Bullying-Aktivistinnen spielen Gewalt und ihre Folgen häufig in kleinen Dramen vor. Der heute 22 Jahre alte Koordinator der Anti-Bullying-Kampagne war früher selbst ein Schläger. Ihn hat ein Theaterstück der Kinderbewegung zum Einhalten gebracht: die Geschichte eines Jungen, der angesichts ständiger Gewalt Gleichaltriger Selbstmord begeht. In Kapstadt gehören Freundschaftsfeste zum Konzept; manchmal sogar Besuche bei den Eltern der aggressivsten Jugendlichen. Eine Konsequenz, die die Frankfurter offen bewundern, nicht ohne nachzufragen, wo die Grenzen dieses Weges liegen.

Der Austausch war intensiv. Kaum einer dachte noch daran, dass die Mehrzahl der Frankfurter Schüler/innen sonst Englisch kaum „schwindelfrei“ sprechen kann. Wenn eine Frage nicht über die Lippen kommen wollte, halfen Hände, Füße und erneut das Rollenspiel. Oder der rothaarige Jakob, der das mit der Sprache von den Streitschlichtern am besten im Griff hatte. Nur im Notfall übersetzten die Erwachsenen.

Beim Abschied nach zwölf gemeinsamen Stunden flossen

Die Kinderbewegung mit Sitz in Kapstadt zählt inzwischen etwa 5.000 Mitglieder und erreicht ein Vielfaches an Kindern durch ihre Arbeit an 60 Schulen in Südafrika und in vielen Straßen der Townships. Die Kinder selbst leiten Kinder- und Jugendgruppen. Sie betreuen Gesundheitsräume in den Schulen als Ersthelfer und Beraterinnen, koordinieren dezentrale „Anti-Bullying-Kampagnen“ zu gewaltfreier Konfliktlösung oder ermutigen Mädchen, ihre Interessen zu vertreten und – auch mit den Jungen – für eine selbstbestimmte Zukunft zu streiten. Die Kinderbewegung entstand Anfang der 1980er Jahre, also mitten im Kampf gegen die Apartheid, um das „Children's resource centre“ herum. Das Ziel dieser Bewegung ist, dass die Akteure ihre Welt und ihr Unrecht selbst beschreiben und verändern können. Auch zehn Jahre nach dem Ende der Apartheid lebt die Gesellschaft Südafrikas mit ihren Folgen.

ihrer eigenen Herkunftsländer vorbereitet: mit türkischem Brot, italienischen Süßigkeiten, russischem Gebäck.

Sprachbarrieren überwinden

Mit Händen und Füßen und gelegentlichen Bitten um Übersetzungshilfe war das Kennenlernen die erste Herausforderung. Nonverbal ging es am schnellsten: als ein südafrikanisches Mädchen kurzerhand einen Ohrstöpsel ihres DiskMans der deutschen Schülerin neben ihr ins Ohr steckte und selbst am anderen lauschte, waren gemeinsame Lieblingsongs und unterschiedliche Vorlieben schnell identifiziert.

Dann folgte der fachliche Austausch: Wie bearbeiten die Frankfurter Streitschlichter einen Konfliktfall, was tut die südafrikanische Anti-Bullying-Campaign im gleichen Fall? Mit Hilfe von Rollenspielen wurden die verschiedenen Konzepte schnell deutlich: In Frankfurt helfen geübte und strikt einzuhaltende Gesprächsregeln, die Streithähne dazu zu bringen, einander zuzuhören. Die Kapstädter versuchen es ganzheitlicher. Sie legen viel Wert darauf, dass die Kontrahenten einander verstehen. Auch, wenn es einen eindeutigen Angreifer gibt, geht es ihnen darum, seine Motive verständlich

einige Tränen. Innerhalb so kurzer Zeit entstanden herzliche Bande. Eine Baseballkappe tief im Gesicht half den beiden coolsten Frankfurtern, ihre Rührung zu verbergen, eine Schülerin hatte vor allem in der erwachsenen Begleiterin aus Kapstadt eine Freundin gefunden und zwei türkischstämmige Mädchen wollen unbedingt eines Tages nach Kapstadt zum Gegenbesuch kommen.

Zehn Tage später wagte ein Jugendlicher aus Lübeck, der zur Qualifizierung und Verbesserung seiner Chancen auf dem Arbeitsmarkt in einem Fahrradprojekt mitarbeitet, den Schritt in die Kommunikation ohne Netz und doppelten Boden. Am Vormittag hatte er noch vor allem zugehört, wie sich die südafrikanischen Gäste über „Leihcycle“ informierten und hatte anschließend ein paar besondere Räder vorgeführt. Am Abend erschien er mit zwei Kumpels zur Soliparty im Haus der Kulturen. Eine schöne Überraschung für ihn: wo er mit seinem Englisch nicht weiterkam, half ihm niederländisch, das er vom Vater lernte, und das den Gästen mit ihrem Afrikaans keine Schwierigkeiten bereitete.

BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Begegnungen auf Augenhöhe

Sicherlich hat sich das Bild vieler deutscher Teilnehmer, das sie von jungen Leuten in Südafrika hatten, durch die Begegnung gewandelt. Die Begegnung mit Jugendlichen aus der Kinderbewegung bedeutete das Erleben von Kompetenz und Mut, Lebensfreude und Kontaktfreudigkeit, wie sie im Alltag deutscher Jugendlicher selten geworden ist. Die Begegnung ließ Entwicklungshilfeklischees gar nicht erst aufkommen. Hier reisten keine Helfer an die Orte des Elends, um Almosen zu hinterlassen. Die Jugendlichen aus Südafrika waren neugierig und mitteil-sam. Als spannende Gäste für Gleichaltrige und Ältere gelang es ihnen in allen Orten unterwegs, Menschen zu beeindrucken – und selbst jede Menge Eindrücke und Ideen mit zu nehmen. „Wir haben viele engagierte, gut informierte Jugendliche kennen gelernt. Und anderen konnten wir deutlich machen, dass Südafrika kein riesiger Dschungel ist, wo die Löwen durch die Supermärkte streifen“, notierte eine der Weltreisenden mit einem verschmitzten Lächeln auf der großen Auswertungstafel am letzten Tag.

Die Begeisterung, die die Gruppe auslösen konnte, fegte nicht nur Vorurteile hinweg – auch die Schuldisziplin konnte ins Wanken geraten: Im Kant-Gymnasium in Spandau sprang der Funke schon in der siebten Klasse im Englischunterricht über. Als dann in der Pause die Sambagruppe der Schule aufspielte, gab es kein Halten mehr. Da half weder die dritte Ansage eines Kurslehrers, dass der Unterricht wieder beginnen solle, noch ein Hinweis eines Kollegen auf die bevorstehende Klassenarbeit. Aus dem schwungvollen Lied der Südafrikaner zum Dank für den Trommelrhythmus wurde ein spontaner Gesangsworkshop. Siebtklässler und Oberstufenschüler zeigten gemeinsam ihr Können, lauschten dann einem Lied in der Sprache Xhosa mit ihren schwierigen Knacklauten, antworteten wieder und ließen sich Schritt für Schritt einen Song aus dem Schatz der Kinderbewegung beibringen.

Mut zum Reden – und zum Handeln finden

In Bremerhaven waren Schüler und Schülerinnen mehrerer Schulen in der großen Aula der Volkshochschule zusammengekommen. Ein schulübergreifender Chor überraschte mit südafrikanischen Liedern. Dann betrat eine 19-Jährige die Bühne. Sie wirkte deutlich jünger mit ihrer kurzen Stubbelfrisur, klein und zierlich. Vor den 200 jungen Leuten im Saal nahm sie

das Mikrofon und erzählte, wie sie selbst ein Opfer von bullying, von Gewalt durch Mitschüler, wurde. Mit 11 Jahren machte ihr eine Gang an ihrer alten Schule das Leben zur Hölle, schlug und schubste, trat, verprügelte, drückte Zigaretten auf ihren Armen aus und zerstörte ihre Sachen. Sie wusste damals nicht, was sie tun sollte, wurde krank und fand keine Hilfe. Erst spät offenbarte sie sich, fand Freundinnen, die sich mit ihr zusammentaten, so dass sie nicht alleine von der Schule nach Hause gehen musste oder in der Stadt unterwegs war. Erst ein Umzug und Schulwechsel brachten ihr Entspannung. Es dauerte weitere Jahre, bis sie ihren Eltern und ihrer Lehrerin alles



(Foto: medico)

erzählen konnte.

Inzwischen spricht sie über diese Angst und Gewalt. Sie fand über Musik neues Selbstvertrauen und gab auch gleich eine Kostprobe ihres Gesanges. Sie forderte die Zuhörer zum Handeln auf und wurde vom Koordinator der Anti-Bullying-Kampagne unterstützt, der den konzentriert lauschenden Schüler/innen mit auf den Weg gab: „Wer nicht hinsieht, wer nicht hilft, wer schweigt, ist ein Teil des Problems, wie auch die Schläger. Ihr müsst ein Teil der Lösung werden.“

An diesem Nachmittag wurde einmal mehr deutlich, dass die Jugendlichen aus Südafrika viel mehr wollten als Freunde und Unterstützer/innen zu gewinnen: Der Traum der Gruppe ist, auch in Deutschland Kinder und Jugendliche anzustiften, selbst die Zukunft in die Hände zu nehmen, sich zu organisieren und Gewalt und Frust aktiv etwas entgegen zu setzen.

*Jutta Sundermann
(freie Journalistin und ehrenamtliche Mitarbeiterin bei
medico, begleitete die Reise der südafrikanischen Gruppe
vom 27. April bis 14. Mai durch Deutschland; Kontakt:
www.medico.de)*

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“

Neue Fachstelle für entwicklungsbezogene Bildung bei der aej

Seit dem 01.04.03 ist bei der aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V.) in Hannover eine neue Fachstelle für entwicklungsbezogene Bildung als dreijährige Projektstelle eingerichtet. Sie hat die Aufgabe, die entwicklungsbezogene Bildung innerhalb der evangelischen Jugendarbeit stärker als bisher zu verankern. Die Fachstelle steht den Mitgliedsverbänden der aej mit der Bereitstellung entwicklungsbezogener Konzepte und Materialien, der Beratung und Fortbildung haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitender zur Verfügung und versucht durch den Aufbau eines Multiplikator(inn)ennetzwerkes den Bedarf an fachlicher Beratung angesichts der Komplexität entwicklungspolitischer Fragen zu decken.

Kontakt: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der BRD e. V. (aej), Dr. Veit Laser, Otto-Brenner-Straße 9, 30159 Hannover, Tel.: 0511/1215-165, Fax: 0511 1215-299, vl@aej-online.de, web: www.evangelische-jugend.de

„Students go global“ im Rahmen der Global Education Week 2004

Das Projekt *Students go global* des World University Service möchte Studierende und Lehrende im Rahmen der Global Education Week (15. – 21.11.2004) dazu anregen, einen wissenschaftlichen Beitrag zum Globalen Lernen zu leisten. Über das Projekt sollen außerdem Lehrende und Studierende gezielt mit Repräsentanten von NRO in Kontakt kommen. *Students go Global* möchte dazu beitragen, den Studierenden während des Studiums praxisbezogene Kenntnisse zu vermitteln und NRO die Gelegenheit bieten, das praxisorientierte Handeln stärker zu reflektieren und an der theoretischen Debatte zu schärfen.

Kontakt: World University Service, Dr. Linda Helfrich, Tel.: 0611/9446170, helfrich@wusgermany.de

Deutsches Nationalkomitee der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sucht Akteure für „Allianz Nachhaltigkeit Lernen“

Am 27. Mai 2004 hat sich in Berlin das Deutsche Nationalkomitee für die von den Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufenen Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ konstituiert. VENRO wird von dem langjährigen Mitglied der AG Bildung, Jörg-Robert Schreiber, im Nationalkomitee vertreten. Das von der Deutschen UNESCO-Kommission berufene Nationalkomitee hat die Aufgabe, einen nationalen Aktionsplan für die kommenden zehn Jahre zu entwickeln und eine „Allianz Nachhaltigkeit Lernen“ in Deutschland zu schmieden. Am 1. Juli erteilte der Deutsche Bundestag dazu einstimmig den Auftrag. Die Deutsche UNESCO-Kommission ruft nun interessierte Akteure auf, sich für diese Allianz zu bewerben. Die Mitglieder der Allianz haben die Möglich-

keit, Vorschläge für neue Bildungsinitiativen zu machen und somit den Nationalen Aktionsplan und dessen Umsetzung aktiv mitzugestalten. Das Nationalkomitee lädt interessante Akteure nach einem Auswahlverfahren zum 2. November 2004 zu einem ersten „Runden Tisch“. Bei dieser Veranstaltung sollen die Ideen für die nächsten zehn Jahre vorgestellt werden.

Kontakt: Deutsche UNESCO-Kommission, Andreas Baaden, Tel.: 0228/60497-17, baaden@unesco.de

VENRO kritisiert BMZ-Entwurf für Haushalt 2005

Am 23. Juni hat das Kabinett den Entwurf der Bundesregierung für den Bundeshaushalt 2005 verabschiedet. Zwar wird der Entwicklungsetat von weiteren Kürzungen verschont, die zugesagten und notwendigen Erhöhungen der Finanzmittel für das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) bleiben aber aus. VENRO hat den Entwurf für den Entwicklungsetat 2005 als einen „derben Dämpfer für die internationalen Anstrengungen zur Bekämpfung der weltweiten Armut“ bezeichnet. „Damit überlässt die Bundesregierung die Verantwortung für die Umsetzung der UN-Millenniumsziele de facto anderen. Deutschland droht zum Schlusslicht der europäischen Geberländer zu werden,“ so der Kommentar des VENRO-Vorsitzenden Reinhard Hermle.

Ein positives Signal und Ergebnis politischer Lobbyarbeit ist jedoch das gleichbleibend hohe Niveau der Mittel für zivilgesellschaftliche Gruppen und die Informations- und Bildungsarbeit. Dieser positive Trend wird allerdings dadurch relativiert, dass – ebenso wie im laufenden Haushaltsjahr – auch im Haushaltsjahr 2005 mit Kürzungen bei den NRO-Titeln im Rahmen einer Globalen Minderausgabe zu rechnen ist.

Internationale NRO-Kampagne zu den Millenniumszielen geplant

Im Herbst 2005 werden im Rahmen einer großen UN-Konferenz die Regierungschefs eine erste Bilanz zu den im Jahr 2000 verabschiedeten Millennium Development Goals (MDG) ziehen. Damit sind neben anderen gesellschaftlichen Gruppen vor allem auch die NRO herausgefordert, sich für eine erfolgreichere Umsetzung der MDG einzusetzen. In vielen Ländern laufen bereits Vorbereitungen für nationale NRO-Kampagnen, die miteinander vernetzt werden sollen, um als eine länderübergreifende Kampagne auf den G8-Gipfel Anfang Juli 2005 in Schottland und die UN-Versammlung im Herbst 2005 abzielen. In Deutschland möchte VENRO ebenfalls einen entsprechenden Meinungsbildungsprozess auf den Weg bringen. Hierfür hat der Verband die bereits bestehenden Kampagnenbündnisse zu einzelnen MDG-Forderungen zu einem Informationsgespräch am 15. Juli nach Bonn eingeladen. Für September ist ein Konsultations-Workshop für VENRO-Mitglieder und andere interessierte NRO geplant. Dort soll geklärt werden, welche Kräfte die deutschen NRO mobilisieren wollen und können und welche Rollen die unterschiedlichen Akteure dabei übernehmen würden. Vorab werden den VENRO-Mitgliedern Informationen zur Verfügung

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

gestellt, die es ihnen ermöglichen, auch im Vorfeld des Workshops schon eigene Vorstellungen zu entwickeln, wie eine NRO-Unterstützung für eine erfolgreichere Umsetzung der Millenniumsziele aussehen könnte. Zu dieser Veranstaltung werden die VENRO-Mitgliedsorganisationen rechtzeitig eingeladen.

Kontakt: VENRO, Klaus Wardenbach, Berlin, Tel.: 030/28046671, k.wardenbach@venro.org

DEEEP Summer School / Université d'été 2004: Entwicklungspolitische Bildung und die Medien – Dialog oder Duell?

„Think story! Denkt in Geschichten, wenn Ihr mit den Medien zusammenarbeitet.“ Der pragmatische Rat, den Paddy Coulter, Direktor der Reuters Foundation und ehemaliger Presschef von Oxfam UK, den Teilnehmer/innen der sechsten DEEEP Summer School gab, bringt das Ergebnis des siebtägigen, europäischen Intensiv-Workshops „Development Education and the Media“ in Ostende/ (Belgien) auf den Punkt: NRO müssen sich für die Arbeits-, Wirkungs- und Erzählweisen der Medien öffnen, um entwicklungspolitische Themen einem breiteren Publikum bekannt zu machen.

Vom 5. bis 12. Juli 2004 trafen sich etwa 100 Vertreter/innen europäischer NRO mit Medienexpert/innen aus Nord und Süd, um sich im Rahmen von Workshops, Diskussionsveranstaltungen und Open-Space-Foren über Erfahrungen im Umgang mit Medien und den Repräsentationen des Südens auszutauschen. Ein „Marktplatz“ stellte ausgewählte Best-Practices für die Nutzung von Massenmedien vor (z.B. das deutsche Webportal „EWIK - Eine Welt Internet Konferenz“; www.eine-welt-netz.de).

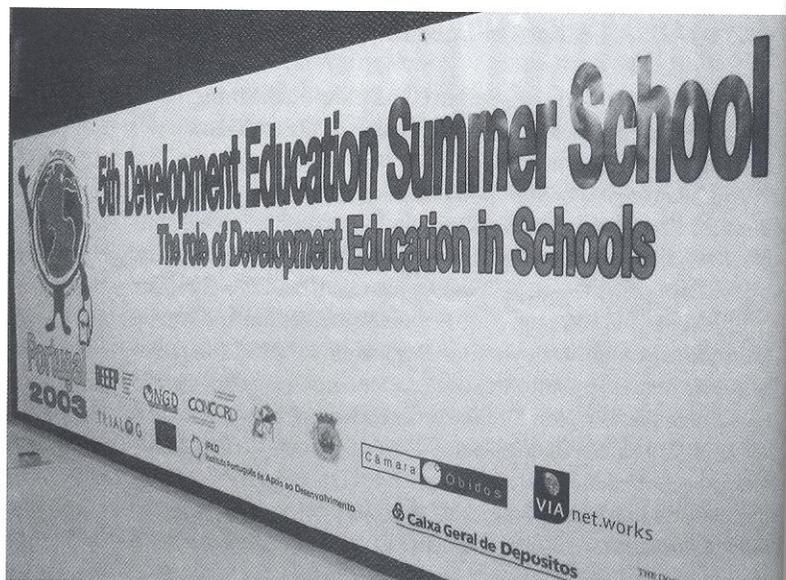
Sehr schnell wurde deutlich, dass sich die Kooperationen zwischen NRO und Medien von Land zu Land recht unterschiedlich gestalten und Medien als Mittel der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit breit gefächert genutzt werden. So haben z.B. britische und spanische NRO gute und langjährige Medienkontakte, die auf flexiblen Service-Angeboten und Expertise beruhen. In der Tschechischen und Slowakischen Republik sind es im Wesentlichen Journalisten und Publizisten, die die Arbeit der entwicklungsbezogenen NRO vorantreiben. Legt man in den neuen EU-Beitrittsländern eher einen Schwerpunkt auf Global Citizenship und Stärkung der Pressefreiheit, so setzt man in Brasilien und in der DR Kongo auf Bürgerschaftsmedien (TV VIVA/Brasilien und Radio Maendeleo/DRC). In Nicaragua nutzt man mit großem Erfolg Sendeformate des Mainstream wie z.B. Soap Operas zur besten Sendezeit und landesweite

Jugendrادیoprogramme (Puntos de Encuentro). Allen erfolgreichen Kooperationen gemein sind jedoch laufende Analysen der bestehenden Medienberichterstattung und eine professionelle Medienstrategie, die innerhalb der Bildungsarbeit der NRO einen hohen Stellenwert einnimmt.

Ihren Höhepunkt fand die Summer School 2004 in einer öffentlichen Podiumsdiskussion mit internationalen Medien- und NRO-Vertretern, die am 9. Juli im International Press Centre in Brüssel stattfand. Die Skepsis der Medien gegenüber entwicklungsbezogenen Themen basierte auf der Erfahrung, dass NRO oft versuchten, Journalisten zu belehren oder die Medien als Werbeträger für das eigene Logo zu benutzen, so Marian Hens (BBC World). NRO hingegen, so Jean-Paul Marthoz (Human Rights Watch), seien oft enttäuscht über das scheinbare Desinteresse der Massenmedien und die Simplifizierung der zumeist sehr komplexen, entwicklungsbezogenen Anliegen. Während Henri Maler (ACRIMED) die NRO dazu aufrief, den Einfluss der Medien nicht zu überschätzen und alternative Medien zu nutzen, plädierte Miguel Bayon (El Pais) für eine Professionalisierung der Medienarbeit der NRO, die in Spanien zu erfolgreichen Allianzen geführt hätte.

Die Dokumentation der Ergebnisse der diesjährigen Summer School wird voraussichtlich im November 2004 abgeschlossen sein und über www.deeep.org.school publiziert werden. Das DEEEP forderte darüber hinaus dazu auf, nationale Follow-Up Veranstaltungen durchzuführen sowie regionale Fortbildungen und Foren zur Medienarbeit zu ermöglichen. Im nächsten Jahr findet die Summer School unter dem Thema „inclusion/exclusion“ in Schweden statt. Für diese Veranstaltung stehen drei Plätze für deutsche Teilnehmer/innen zur Verfügung. Interessenten können sich Anfang 2005 über VENRO für eine Teilnahme bewerben.

*Christine Contreras
(Teilnehmerin an der Summer School 2004, WUS-
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd)*



(Quelle: DEEEP/VI)

Rudolf Tippelt (Hg.)

Handbuch Bildungsforschung

Opladen: Leske + Budrich 2002, 845 S., ISBN 3-8100-3196-8, EUR 39,00.

Ziel des Handbuches ist, „den Diskussions- und Erkenntnisstand der Bildungsforschung Anfang dieses Jahrzehnts [zu] repräsentieren, zugleich aber auch wesentliche Linien [zu] skizzieren, die zu diesem Stand führten“ (S. 13). Will man diesem Anspruch am Beginn des 21. Jahrhundert für den deutschsprachigen Raum gerecht werden, so ist ein großer Bogen zu schlagen. Dabei sind verschiedene Schwierigkeiten unausweichlich, auf die der Herausgeber eingangs hinweist: die Eingrenzung des Forschungsgebietes der Bildungsforschung, die Berücksichtigung möglichst aller Themenbereiche sowie die vielfältige Verwendung und Konnotation des Bildungsbegriffes.

Um es gleich vorwegzunehmen – die große Herausforderung ist dem Herausgeber gelungen. Ausgegangen wird von einem ‚weiten‘ Begriff der Bildungsforschung, „der an die lebenslangen und lebensbegleitenden Bildungs- und Sozialisationsprozesse in den sich wandelnden modernen Gesellschaften gekoppelt ist“ (S. 14). Das 43 Beiträge umfassende Opus trägt in sechs Oberkapiteln historische, systematische und empirische Entwicklungslinien der Bildungsforschung in kurzen, überblicksartigen Aufsätzen zusammen: 1) Theorien und Bezugsdisziplinen, 2) Regionaler und internationaler Bezug, 3) Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung, 4) Methoden der Bildungsforschung, 5) Lebensalter, 6) Aktuelle Bereiche der Bildungsforschung. Hinzu kommt ein Anhang, der über ‚Wissenschaftliche Einrichtungen der Bildungsforschung‘ informiert. Die spezifische Gewichtung und der unterschiedliche Umfang der einzelnen Abschnitte muss vor dem Hintergrund der eingangs angemerkten Schwierigkeiten eines ‚Handbuchs Bildungsforschung‘ eingeschätzt werden. Vor allem der Methodenteil ist sehr kurz. Er soll nach Einschätzung des Herausgebers allerdings auch keinen systematischen Überblick ermöglichen oder eine „Replikation des Inhalts einschlägiger Lehrbücher der empirischen Sozialforschung“ (S. 13) anbieten. Tippelt beschränkt sich hier auf drei Aspekte ‚Quantitative Bildungsforschung‘ (Norbert M. Seel), ‚Qualitative Bildungsforschung‘ (Detlef Garz/Ursula Blömer) und ‚Bildungsstatistik‘ (Thomas Eckert).

Besonders interessant für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft sind die Beiträge im zweiten Abschnitt: ‚Bildung in Europa‘ (Burkart Sellin), ‚Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung‘ (Wilfried Bos/Neville Postlethwaite) und ‚Interkulturelle Bildungsforschung‘ (Ingrid Gogolin). Hervorzuheben ist der Beitrag von Rudolf Tippelt über ‚Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit‘, in dem ein gelungener Überblick der Debatten um internationale Bildungsforschung von ihren Anfängen bis heute in Deutschland ermöglicht wird. Bearbeitet werden der Zusammenhang von Bildung und Entwicklung sowie die prominentesten Trends internationaler Bildungsarbeit. Tippelt beschäftigt sich in seinem Beitrag auch mit der dreigeteilten Bildungssystematik (formal, nonformal, informal) sowie der Abgrenzung der drei Kooperationsbereiche Grundbildung,

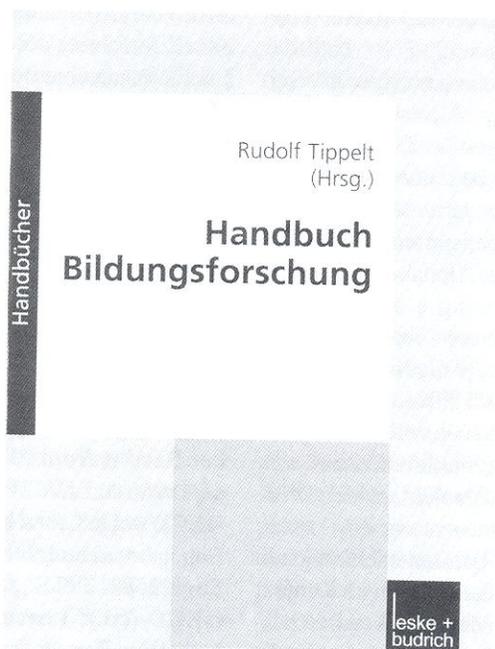
berufliche Bildung und Hochschulbildung. Als ausgewählte Vertiefung stellt er das competency-based training als ein „gründlich und kontrovers diskutiertes Thema der internationalen Bildungsarbeit der letzten Jahre“ (S. 227) an einem Fallbeispiel aus Peru vor.

Abschließend denkt Tippelt über ‚Neue Wege der internationalen Bildungskooperation‘ nach. Dabei werden die bleibenden Herausforderungen deutlich, die sich für die internationale Bildungsforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts ergeben. Die damit angesprochenen Debatten um ‚Bildung für Nachhaltigkeit‘ und ‚Globales Lernen‘ werden erwähnt. Eine vertiefende Behandlung damit einhergehender Theorie und Praxis wäre wünschenswert gewesen. Möglicherweise hätte dies aber den Rahmen des ohnehin voluminösen Handbuches überstiegen.

Hinweise auf diesen bildungsforscherischen Querschnittsbereich findet man gleichwohl in zwei weiteren Aufsätzen: Benno Hafener weist in seinem Aufsatz über ‚Politische Bildung‘ auf Modernisierungsprozesse einer ‚Risikogesellschaft‘ (Beck) und Klafkis ‚Schlüsselprobleme‘ (S. 696 – 698) hin. Cornelia Gräsel behandelt in ihrem Aufsatz über ‚Umweltbildung‘ die intergenerative und globale soziale Gerechtigkeit als Rahmen der Agenda 21. Diese sei gleichzeitig Ausgangspunkt einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, die als Ziel die Ermöglichung von Gestaltungskompetenz anstreben müsse.

Das übersichtliche Handbuch schließt eine Lücke in der deutschen Bildungsforschung und bietet eine gute Grundlage für weitere Diskurse. Erfreulich ist, dass an verschiedenen Stellen sichtbare zukunftsorientierte Bögen geschlagen werden.

Gregor Lang-Wojtasik



Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Kothari, Brij/Sherry Chand, P.G.V./Norton, Michael (Hg): Reading beyond the Alphabet. Innovations in Lifelong Literacy, SAGE, New Delhi/London 2003, 282 S., ISBN 81-7829-184-3, Rs 350,-.

Govinda, R./Diwan, Rashmi (Hg): Community Participation and Empowerment in Primary Education, SAGE, New Delhi/London 2003, 255 S., ISBN 81-7829-137-1, Rs 480,-.

Karlekar, Malavika (Hg): Paradigms of Learning. The Total Literacy Campaign in India, SAGE, New Delhi/London 2004, 356 S., ISBN 81-7829-283-1, Rs 625,-.

Narasimhan, R.: Characterizing Literacy. A Study of western and Indian Experiences, SAGE, New Delhi/London 2004, 199 S., ISBN 81-7829-299-8, Rs 280,-.

Nach dem Zensus (Volkszählungs)- Bericht von 2001 waren 65,4% und mittlerweile über 70% der indischen Bevölkerung alphabetisiert. Diese Zahl ist zwar nicht hoch, aber doch eindrucksvoll, wenn man bedenkt, dass zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit 1947 nicht einmal 20% der Bevölkerung Lesen und Schreiben konnten und dass seither die Zahl der Bevölkerung um mehr als das Dreifache gestiegen ist. Seit den 50er Jahren hat Indien mehrmals Alphabetisierungsprogramme mit mäßigem Erfolg durchgeführt. Die letzte Total Literacy Campaign (TLC) wurde 1988 begonnen. Ein Ergebnis dieser Kampagnen ist die nennenswerte Steigerung der Alphabetisierungsrate. Die Neualphabetisierten entsprechen der schlichten UNESCO-Definition des Alphabeten 'who can both read and write with understanding a short, simple statement on his/her everydaylife'. Dieses Verständnis von Alphabetisierung ist noch geringer als die niedrigste der fünf Lesekompetenz-Stufen der OECD. Aus früheren Erfahrungen ist bekannt, dass die Neualphabetisierten ohne tägliche Lesepraxis leicht wieder zu Analphabeten werden. *Kothari und Kolleg/innen* versuchen deshalb mit Projekten, den Neualphabetisierten dazu zu verhelfen, lebenslang des Lesens und Schreibens mächtig zu bleiben. Die unterschiedlichen eindrucksvollen Projekte sind jeweils dem situativen Kontext angepasst. Diese erstrecken sich von der Waldbewirtschaftung im Distrikt Bastar/Chhattisgarh, über Gruppen- und individuelle Identitätsbildung heranwachsender Mädchen in Slums von Delhi, Landvermessungsprogrammen in einem westbengalischen Dorf bis hin zur Schule auf Rädern in den Slums vom Mumbai. So verschieden die Projekte auch sind, sie haben eines gemeinsam: nicht das Lesenlernen steht im Vordergrund, sondern das Überleben der marginalisierten Gruppen, Hilfen für den Alltag und das Empowerment der Machtlosen.

Govinda und Diwan präsentieren Fallstudien aus fünf Bundesstaaten, die alle zeigen, wie durch die Dezentralisierung im Bildungswesen Kommunen bemächtigt werden können, die Grundschulbildung selbstverantwortlich zu organisieren und durchzuführen. Die Zielgruppen der Beispiele sind wiederum die Ärmsten der Armen. Die Beispiele zeigen auch, wie Aktionsgruppen, Kommunen, Behörden und NGOs erfolgreich zusammenarbeiten können.

Indiens 28 Bundesstaaten und sechs Territorien sind in 588 Distrikte eingeteilt. Die TLC hat bislang 529 Distrikte er-

fasst. *Karlekar und ihre Kolleginnen* haben in sechs Distrikten aus sechs Bundesstaaten nicht nur den Erfolg, sondern auch die Entwicklung und den Verlauf der Kampagne untersucht. Die Forscherinnen haben mit Tiefen- und fokussierten Gruppeninterviews herausgefunden, welche organisatorischen und interpersonellen Kriterien den Lehr-Lernprozess gefördert oder behindert haben. Auch methodisch und methodologisch haben sie eine Publikation vorgelegt, durch die nicht nur Studierende lernen können.

Narasimhan geht der Frage der Alphabetisierung (Literacy) grundsätzlich nach. Nach seiner Einschätzung ist das heutige Verständnis von 'Literacy' als 'moderner' Begriff westlich geprägt, eng und ausschließend, da die orale Literacy (die in Indien eine lange Tradition hat) nicht berücksichtigt wird. Mit Beispielen von Zeichnungen als Grundlage für Mathematik und der Musik (Tabla-Spielen) zeigt der Autor, wie die orale Literacy in der vedischen Zeit dazu diente, systematisch-analytisch und reflexiv denken zu lernen. Er plädiert für eine Erforschung des bisher vernachlässigten Gebiets der oral Literacy), um eine Beziehung zwischen Tradition und Moderne, zwischen mündlicher und schriftlicher Lesekultur herzustellen.

Asit Datta

OECD (ed.): The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, Paris 2003, 204 S., ISBN 92-64-10172-1, EUR 24,-.

OECD (ed.): Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000. Paris 2003, 392 S., ISBN 92-64-10286-8, EUR 21,-.

OECD (ed.): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2003, 280 S., ISBN 92-64-10274-4, EUR 24,-.

OECD (ed.): Learners for Life. Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000. Paris 2003, 136 S., ISBN 92-64-10390-2, EUR 21,-.

OECD (ed.): Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 2003. Paris 2003, 452 S., ISBN 92-64-01894-8, EUR 49,-.

OECD (ed.): New Challenges for Educational Research. Paris 2003, 148 S., ISBN 92-64-10030-X, EUR 21,-.

Die erste PISA-Studie (Baumert u.a.: PISA 2000. Opladen 2001) war weltweit im Allgemeinen und in Deutschland im Besonderen ein einmaliges Medienereignis. Wenn es um eine Bildungsdiskussion geht, berufen sich alle, die mit der Lehre, Wissenschaft oder mit der Bildungspolitik auch entfernt zu tun haben, auf PISA. Die PISA-Studie ist vermutlich die meist zitierte Studie – zumindest in Deutschland. Viele, die bei jeder Gelegenheit von PISA sprechen, haben die Studie nicht einmal gesehen. Für diejenigen, die sie gelesen haben, gibt es sehr viele Fragen, wie:

- Kann man einheitlich Lese-, Mathe- und naturwissenschaftliche Kompetenzen (Literacy) über alle Ländergrenzen hinweg messen?

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

- Welche Rolle spielen Armut oder Reichtum eines Landes, finanzielle Ressourcen, Infrastruktur, materielle Ausstattung, Lehrerqualifikation, Klassengröße?

- Werden auch Sozialverhalten, politisches Bewusstsein, Fähigkeit zum Zusammenleben mit Menschen anderer Kulturen und Religionen gemessen?

- Beschleunigt PISA nicht eher die Vereinheitlichung des Bildungssystems und der -inhalte, statt regionale und kulturelle Vielfalt zu fördern?

Wenn auch nicht auf alle, so doch auf die meisten Fragen geben die ersten vier der hier besprochenen Bände präzise Antworten. Der erste Band („The PISA 2003 Assessment Framework“) enthält detaillierte Angaben über Methoden und Fragen der vier untersuchten Bereiche. Dies ist die Grundlage der Untersuchung – besonders empfehlenswert für Studierende, die mit einer empirischen Arbeit ihr Studium abschließen möchten. Im Jahr 2000, dem ersten Durchgang der Untersuchung, waren 43, im zweiten Durchgang (2003) 42 Länder an der Untersuchung beteiligt. Zwischen 4.500 und 10.000 Schüler/innen pro Land nahmen an der Untersuchung teil.

Der zweite Band („Literacy Skills“) liefert nicht nur viele Daten, sondern stellt auch Zusammenhänge dar. Manche Ergebnisse erscheinen zwar lapidar, sind aber nicht ohne Bedeutung – z.B. wird festgestellt, dass eine höhere Lesefähigkeit die Chance auf eine gutbezahlte Tätigkeit verbessert; dies in allen untersuchten Ländern (S. 27); auch beeinflussten sozioökonomische und kulturelle Faktoren sowie die Schulbildung der Eltern die Schulerfolge der Kinder (S. 164; 176). Interessant ist auch die Korrelation der Kinder, die eine Privatschule besuchen und das Einkommen der Eltern (S. 221). Das Bild ist nicht einheitlich. Hier werden nicht nur die Reading-, sondern auch die Mathematics- und Science Literacy-Ergebnisse der Schüler/innen wiedergegeben (S. 35-117). Informationen über das Lernverhalten der Schüler/innen, Gleichheit und Unterschiede der Geschlechter, Familienhintergrund und Schulstruktur enthält der zweite Teil (Kap. 4-7, S. 119-225), aus denen sich Zusammenhänge vermuten lassen. In diesem Teil findet man Daten über Qualifikationen der Lehrenden, Klassengröße, Schulklima aus der Sicht der Lehrenden und Lernenden (S. 197; 207; 209).

Ähnlich verhält sich der Band „Lesen kann die Welt verändern“, wobei es hier nur um die Lesekompetenz geht. „Wann, wie und mit welchem Erfolg lernen die Schüler/innen?“ Auf diese Frage gibt die schmale Broschüre „Learners for Life“ eine relativ genaue Antwort. Sie ist das Ergebnis einer Untersuchung, die in 22 OECD und 4 nicht OECD-Ländern durchgeführt wurde. In vier Kategorien – Lernstrategie, Motivation und Willenskraft, Selbstvertrauen und -sicherheit sowie Lernsituationen (gemeint ist: Lernt man lieber allein oder in einer Gruppe?) – mit 13 Unterkategorien wird analysiert, wie und wann erfolgreich gelernt wird. Ein Fünftel der Unterschiede im Ergebnis hängt davon ab, wie die Schüler/innen an das Lernen herangehen und zwei Drittel von der Motivation und dem Selbstvertrauen (S.20). Die sozioökonomische Lage der Lernenden und das Konzept der Schule selbst spielen eine wichtige Rolle beim Erfolg (S. 59; 70). Interessant ist das Ergeb-

nis der Migrantenkinder: In Australien, Neuseeland und Schweden schneiden sie besser ab, in Belgien, Deutschland und Dänemark schlechter als die einheimischen Kinder (S.64).

„Bildung auf einen Blick“ erscheint jährlich und ist für alle im Bildungsbereich tätigen Personen und Institutionen ein unentbehrlicher Begleiter geworden. Diesmal liegt der Schwerpunkt auf der Qualität der Lernergebnisse und den politischen Ansatzpunkten und Bedingungen, die die Bildungserfolge beeinflussen.

Bereits 1995 stellte das CERI (Centre for Educational Research and Innovation) der OECD einen Bedarf für Forschung und Entwicklung (R & D) im Bildungsbereich fest. Anders als z.B. im Gesundheitssektor sei die Forschung im Bildungsbereich weder praxisnah, intensiv noch ertragreich. Die seinerzeit vom CERI formulierten Ziele lauten: Praxisorientierung, Verbesserung der Forschungskapazitäten, Verbreitung der Informationen und vor allem Verbesserung der Reformstrategien auf der Basis der ständigen Forschungen in allen OECD-Ländern. Der vorliegende Band liefert die Ergebnisse dieses Projekts aus zwei Ländern: Großbritannien und Neuseeland. Obgleich die beiden Länder im R&D-Bereich erhebliche Fortschritte zu verzeichnen haben, wird als Ergebnis mehr kumulative Forschung und mehr Mitbeteiligung der Lehrer/innen in der Forschung als notwendig erachtet.

Asit Datta

Gisela Führung (Hg.): Berliner Bildungskongress „Berlin in der Welt – die Welt in Berlin“ vom 25. bis 27. April 2002. Dokumentation als Arbeitsbuch, Comenius Institut, Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik (FEP). Berlin 2003, 124 S., keine ISBN, EUR 6,-.

Bezug: Comenius Institut, FEP, Goethestr. 26-30, 10625 Berlin, Tel: 030/3191-285, Fax: -300

Ein Jahr nach dem Bildungskongress „Berlin in der Welt – die Welt in Berlin“ ist eine Dokumentation der Veranstaltung erschienen. Ziel der Veranstaltung war, „über pädagogische Herausforderungen der Globalisierung nachzudenken“ (S. 7). In der Einleitung ist die Begrüßung und Einführung von Gisela Führung, die Kongressbeobachtung von Carola Kusch und die Abschlusserklärung des Kongresses, die als offener Brief an Politik und Öffentlichkeit in Berlin gerichtet ist, wiedergegeben. Es folgen die Berichte und Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen bzw. dem Abschlussplenum und Berichte von Schulen, die in „ihrem Umfeld Erkundungen zum Kongressmotto „Berlin in der Welt – die Welt in Berlin“ durchgeführt hatten. Die Dokumentation schließt mit einem ausführlichem Anhang mit u.a. dem Kongressprogramm, der Liste der Teilnehmenden Materialbeschreibungen und -bezugsquellen für Globales Lernen. Die Dokumentation gibt einen interessanten Überblick über die vielfältigen Diskussionen und Formen Globalen Lernens in Berlin.

Matthias Huber

Information Information Information Information Information Information Information

Medien

(red.) Ergänzung der Indien-Leseempfehlungen erschienen: Die Indienhilfe hat eine Ergänzungsliste zu den von ihr herausgegebenen Indien-Leseempfehlungen vorgelegt. Darin wird über die meisten neu erschienenen Indien-Titel in verschiedenen Rubriken ab Beginn der 1990er Jahre kurz und übersichtlich informiert.

Bezug: Indienhilfe; Luitpoldstr. 20; 82211 Herrsching; Tel.: 08152/1231; Fax: 48278; email@indienhilfe-herrsching.de; Preis EUR 5,-.

(red.) Südwind 7-8/2004: Das Heft beschäftigt sich im Titel mit dem Thema: „Sudan: Alter Konflikt mit neuem Schrecken“. Weiterhin finden sich verschiedene Artikel zum Thema: „Freizeit“, bspw. „Leben zwischen Zwang und Freiheit“, „Frauenarbeit - Männerfreizeit“, „China nach Feierabend“.

Bezug: Südwind Agentur; Domplatz 21; A-7000 Eisenstadt; Tel. 0043/2682/756-60; Fax -51.

(red.) Bundeszentrale für politische Bildung: Zeitschrift „fluter“ zum Thema „Sein und Haben – Das Wirtschafts-Heft“ (10/2004): Die Zeitschrift vermittelt unterschiedliche Einblicke in das Thema „Wirtschaft“. Es findet sich u.a. ein Artikel zu den Aktienmärkten, ein Artikel mit Tipps von vier der Wirtschaftsweisen zur persönlichen Finanzplanung und ein Artikel über einen „Unternehmer des Jahres 2003“.

Bezug: Universum Verlagsanstalt; Taunusstraße 54; 65183 Wiesbaden; Tel: 0611/90302-67; Fax: -77; www.fluter.de/abo.

(red.) Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland: Der ferne Nächste. Nachrichten aus der ökumenischen Diakonie 2/2004: Folgende Einblicke werden u.a. in dem Informationsblatt gegeben: „Olympische Spiele im Krisengebiet – Sport bringt die Menschen im Südsudan zusammen“, „Die Vorräte sind geplündert – Kämpfe verschärfen die Not im Sudan“, „Ein Alptraum für die Landgemeinden – „Brot für die Welt“ kritisiert Grüne Gentechnik“.

Bezug: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland; Pf.: 101142; 70010 Stuttgart; Tel: 0711/21590.

SPD: EINE WELT – Information 87-2004: Das Heft steht unter dem Leitthema „Europa in globaler Verantwortung“. Verschiedene Autoren kommen zu Wort: „Erich Stather: Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit der Europäischen Union“, „Walter Riestler: Globalisierung braucht einen international anerkannten Ordnungsrahmen“, uvm.

Bezug: Parteivorstand der SPD und Aktionskreis Nord-Süd; Willy-Brandt-Haus; Wilhelmstraße 141; 10963 Berlin; Fax: 030/25991324; Konstantin.Woinoff@spd.de; www.forum-einewelt.de.

(red.) BAOBAB – Materialien & Medien zum Globalen Lernen: Das Heft 2/2004 setzt sich mit dem Thema „Ernährung“ auseinander. Der Hauptartikel setzt sich mit dem Thema: „Ernährung und Esskultur in einer globalisierten Welt“ auseinander. Die Material- und Medienliste bietet Literatur mit gezielten Hintergrundinformationen und didaktischen Umsetzungshilfen.

Bezug: Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle; Berggasse 7; A-1090 Wien; Tel. 0043/1/3193073; Fax 0043/1/3193073290; www.globaleducation.at, service@baobab.at.

(red.) UNESCO Institute for Education (UIE): Annual Report 2003

Bezug: UIE, Feldbrunnenstr. 58; 20148 Hamburg; Tel: 040/4-480410; Fax: -107723; uie@unesco.org, www.unesco.org/education/uie.

(red.) InWEnt: Dialog Global Nr. 7: Dokumentation des Wettbewerbs: Hauptstadt des Fairen Handels 2003: In dem vorliegenden Band werden der Wettbewerb, die Bewerber und Preisträger ausführlich dokumentiert.

Bezug: InWEnt; Tulpenfeld 6; 53113 Bonn; Tel: 0228/2434-630; Fax: -635; info@service-eine-welt.de; www.service-eine-welt.de.

(red.) Evangelischer Entwicklungsdienst und Brot für die Welt: „der überblick“: „Koloniales Erbe – abgenabelt von Paris?“ lautete der Themenschwerpunkt der Ausgabe 01/2004. Ausgabe 02/2004 beschäftigt sich mit dem Schwerpunktthema „Welternährung - Fische in Seenot“.

Info: www.der-ueberblick.de.

(red.) Bund für Soziale Verteidigung: Die Ausgabe 02/2004 der Zeitschrift „Soziale Verteidigung“ informiert über gewaltfreie Interventionsmöglichkeiten in Israel-Palästina. Angekündigt wird für den Herbst 2004 auch eine Vortrags- und Diskussionstour der israelisch-palästinensischen Initiative „Breaking Barriers“ durch Schulen Nordrhein-Westfalen, die in Israel und Palästina für junge Menschen Dialogseminare durchführt.

Bezug: Bund für Soziale Verteidigung; Schwarzer Weg 8; 32423 Minden; Tel.: 0571/29456; Fax: 23019; Soziale_Verteidigung@t-online.de.

Sonstiges

(red.) EPIZ: Kampagne 2004: Globales Lernen in der beruflichen Bildung: Das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum will Impulse für das Globale Lernen in der beruflichen Bildung geben und sucht: a) Unterrichtseinheiten bzw. Projekte, die als „good practice“ Beispiele vorgestellt werden können, b) Lehrkräfte aller Berufsfelder, die ihre eigenen Projekte durchführen und bekannt machen wollen. Auch weitere Interessierte können sich beteiligen.

Kontakt: EPIZ; Urbanstr. 71; 10967 Berlin; Tel: 030/692641-8; Fax: -9; epiz-kampagne@t-online.de; www.epiz-berlin.de.

(red.) Kindernothilfe und Werkstatt Ökonomie e.V.: Studie zu den internationalen Strategien zur Armutsbekämpfung: In den meisten Entwicklungsländern leben vor allem Kinder und Jugendliche in tiefer Armut. Dennoch lassen die meisten internationalen Strategien zur Armutsbekämpfung die Belange junger Menschen außer acht. Das ist das Resultat einer Studie, die die beiden Organisationen Kindernothilfe und Werkstatt Ökonomie e.V. jetzt vorgelegt haben.

Info: Rat für Nachhaltige Entwicklung; Geschäftsstelle c/o

Information Information Information Information Information Information Information

Wissenschaftszentrum Berlin gGmbH; Reichpietschufer 50; D-10785 Berlin; info@nachhaltigkeitsrat.de; http://www.nachhaltigkeitsrat.de; http://www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuell/news/2004/07-07_05.

(red.) UNESCO Institute for Education (UIE): Das UIE koordiniert eine Studie über das von 1997 bis 2004 verlaufende Projekt „Teacher Formation Institutes in Intercultural Bilingual Education“ in Bolivien. Im Juli 2004 werden die Ergebnisse vorgestellt.

Kontakt: u.hanemann@unesco.org.

(red.) Brot für die Welt: Projekte 2004/05 in Afrika, Asien und Lateinamerika: Die Zusammenstellung gibt einen Überblick über die Vielzahl von Projekten, die Brot für die Welt in den verschiedenen Ländern durchführt und eröffnet die Möglichkeit einer gezielten Förderung.

Bezug: Diakonisches Werk der EKD e.V.; Brot für die Welt; Zentraler Vertrieb; Postfach 101142; 70010 Stuttgart; Tel. 0711/21590; Fax 0711/2159368; www.brot-fuer-die-Welt.de.

(red.) Deutschen UNESCO-Kommission e.V.: Deutsches Nationalkomitee für die von den Vereinten Nationen ausgerufene Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014): Am 27. Mai 2004 hat sich in Berlin auf Initiative der Deutschen UNESCO-Kommission ein Deutsches Nationalkomitee für die von den Vereinten Nationen ausgerufene Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014) konstituiert. Zum Vorsitzenden des Nationalkomitees wurde der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Gerhard de Haan berufen.

Kontakt Andreas Baaden; Deutsche UNESCO-Kommission; Tel: 0228/60497-17; baaden@unesco.de; www.unesco.de.

(red.) Club of Rome Deutschland: Konzept für „Schule der Zukunft“: Solidarität und Zivilcourage auf dem Stundenplan Soziale Gerechtigkeit, Gewährleistung der Menschenrechte und Harmonie zwischen Mensch und Umwelt - wer wollte leugnen, dass davon die Zukunft wesentlich mitbe-

stimmt wird? „Die Bildung in den Schulen ist die wichtigste Voraussetzung dafür, dass dies von immer mehr Menschen verstanden und zur Grundlage des eigenen Handelns gemacht wird“ - das ist der Kerngedanke eines neuen Konzepts, mit dem der Club of Rome (CoR) Deutschland sich in die Debatte um Strukturveränderungen im deutschen Schulsystem eingeschaltet hat. In den kommenden fünf Jahren will der CoR ein Netz von „Club-of-Rome-Schulen“ knüpfen, in denen es wieder Spaß macht, zu lehren und zu lernen.

Info: http://www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuell/news/2004/14-04_02.

(red.) World University Service (WUS): Linkliste zu „Erneuerbaren Energien und Entwicklungszusammenarbeit“: Die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd des World University Service (WUS) hat eine umfangreiche, kommentierte Linkliste zu „Erneuerbaren Energien und Entwicklungszusammenarbeit“ zusammengestellt. Die Liste bietet zahlreiche Links zu Hintergrundinformationen, wichtigen Dokumenten, internationalen Organisationen, Forschungseinrichtungen, Umweltinitiativen und Veranstaltungen. Darüber hinaus sind auch Links zu Unterrichtsmaterialien und Seiten, die für Lehrer/innen und Multiplikator/innen besonders interessant sind, aufgelistet. Zu finden ist das Informationsangebot unter <http://www.wusgermany.de/infostelle/aktuelles/energien.htm>.

Kontakt: Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd; Goebenstr.35; 65195 Wiesbaden; Tel: 0611/ 9446170; Fax: 446489; infostelle@wusgermany.de; www.wusgermany.de/infostelle.

(red.) TuWas e.V.: Veröffentlichung der Delphi-Umfrage unter Agenda 21-Akteuren: Wo liegt die Zukunft des Agenda-Prozesses?

Kontakt: Bundesverband TuWas e.V.; Griesstr. 27; D-85567 Grafing; Tel: 08092/ 819515; Fax: 08092/ 819555; info@tuwas.net; www.tuwas.net.



LEIPZIGER LERCHE

Zeitschrift des Studienganges Buchhandel/Verlagswirtschaft

Werbung wirkt!

- Sie wollen Ihre Kunden besser erreichen?
- Sie suchen einen kompetenten Partner für Ihre Anzeigen?
- Sie möchten ein engagiertes Hochschulprojekt unterstützen?

Dann sind Sie bei uns richtig!

lerche-online@htwk-leipzig.de

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HTWK)
 Fachbereich Buch und Museum
 Karl-Liebknecht-Straße 145, 04227 Leipzig



IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Frankfurt am Main • London

Frankfurt am Main

Postfach 90 04 21; D-60444 Frankfurt a. M.
Assenheimerstr. 17, D-60489 Frankfurt
Tel.: +49-(0)69-78 48 08
Fax: +49-(0)69-78 96 575
e-mail: info@iko-verlag.de

Internet: www.iko-verlag.de

Verkehrs-Nr.: 10896

Auslieferung:

info@suedost-verlags-service.de

London

70 c, Wrentham Avenue
London NW10 3HG, UK
Phone: +44-(0)20-76881688
Fax: +44-(0)20-76881699

Titel zum Heftthema:



Jean C. Kapumba Akenda

Kulturelle Identität und interkulturelle Kommunikation

Zur Problematik des ethischen Universalismus im Zeitalter der Globalisierung
Denktraditionen im Dialog, Band 21
2004, 300 S., € 19,90, ISBN 3-88939-742-5

Gerade in Zeiten der Globalisierung ist die Maxime einer „Kommunikation ohne Konsenszwang“ von existentieller Bedeutung. Akendas Auffassung der rationalen Universalisierung als offene Kommunikationsmöglichkeit erlaubt eine neue Interpretation der globalen Gerechtigkeit, der Anerkennung des Anderen, der Souveränität und der Solidarität ohne Paternalismus weltweit.



Bernd Overwien (Hrsg.)

Lernen und Handeln im globalen Kontext

Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft
Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher
2000, 568 S., € 44,90, ISBN 3-88939-559-7

„Durch die Beteiligung von fünfzig namhaften Autoren und Koautoren erhält dieses Buch den Charakter eines Grundlagenwerkes zum Thema ‚Internationale und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft‘.“
Soziale Arbeit 5/2001

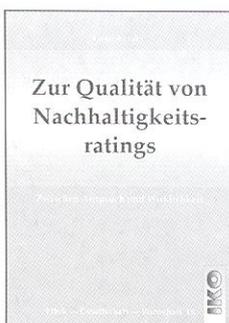


Claudia Döpfner

Kunst und Kultur – voll im Geschäft?

Kulturverträgliches Kunstsponsorship
Ethik – Gesellschaft – Wirtschaft, Band 17
2004, 520 S., € 28,90, ISBN 3-88939-738-7

In der Untersuchung wird erstmals die Frage nach „kulturverträglichem Kunstsponsorship“ gestellt und diese zugleich an ein ethisch-ökologisches Rating rückgebunden: das Corporate Responsibility Rating, das von der oekom research AG in Kooperation mit der Projektgruppe Ethisch-ökologisches Rating aus dem Frankfurt-Hohenheimer Leitfaden entwickelt wurde.



Franziska Jahn

Zur Qualität von Nachhaltigkeitsratings

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit
Ethik – Gesellschaft – Wirtschaft, Band 15
2004, 208 S., € 19,90, ISBN 3-88939-722-0

Das Interesse an ethisch-ökologischem Investment ist stark gewachsen. Es entstanden zahlreiche Rating-Agenturen, die Unternehmen danach bewerten, ob und wie sie sich der Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Natur stellen. Wie transparent und objektiv sind wiederum diese Agenturen? Die vorliegende Studie analysiert Researchinstitute und Ratingagenturen in Europa und Nordamerika. Basis hierfür sind Qualitätsgrundsätze, welche von der Projektgruppe „Ethisch-ökologisches Rating“ zusammen mit Rating Cert e. V. entwickelt wurden.

**Besuchen Sie uns im Internet unter www.iko-verlag.de
oder fordern Sie unser aktuelles Titelverzeichnis an!**